PRZYJACIEL SZKOŁY

NR 6 15 MARCA 1937 ROK XVI

WARTOŚĆ PRASY CODZIENNEJ DLA CELÓW WYCHOWANIA I NAUCZANIA

Aktualizacja materiału nauczania nabiera obecnie coraz większego znaczenia. Programy żądają opracowania tematów w związku z dobą obecną i zdarzeniami współczesnymi. Żądanie to podyktowały względy tak natury psychologicznej jak i wychowawczej oraz potrzeba przygotowania uczniów do praktycznego i rozumowego ujmowania zjawisk życiowych. Aktualizacja bowiem ułatwia drogą poprzez analogię zrozumienie faktów odległych w czasie i przestrzeni, podaje uchwytne momenty wychowawcze, zaczerpnięte wprost z życia codziennego, nastawia uczniów realnie, chroni przed wybujałością fantazji, uczy patrzeć trzeźwo i liczyć się z rzeczywistością, uzupełnia treść podręcznika, stającego się nieraz po krótkim już czasie częściowo nieaktualnym.

Mógłby ktoś twierdzić, że nastawianie uczniów na pewne zjawiska życia współczesnego nie posiada dla nich realnej wartości, gdyż niewiadomo, jakie momenty nabiorą znaczenia za lat kilka czy kilkanaście, gdy nasi uczniowie zaczną się interesować życiem jako ludzie dojrzali. Niewątpliwie zagadnienia ulegną mniejszej czy większej zmianie, lecz nie o to chodzi, ale o pewne wyrobienie uczniów w kierunku łatwego orientowania się w kalejdoskopie przeróżnych zjawisk, zależnie od potrzeby osobistej lub względu na życie społeczeństwa, całych grup gospodarczych oraz państwa. Toć i cele nauczania i wychowania ulegają zmianie nieraz tak szybko, że zadanie wychowania dla życia chyba mierzymy potrzebami sobie współczesnymi, jakkolwiek niby uwzględniamy potrzeby młodego obywatela, pracując nad wychowaniem następnego pokolenia. Dajemy mu dużo od siebie, nie mając pewności, czy część wiadomości i zasad nie stanie się dla młodego człowieka przeżytkiem z niedalekiej dla niego przeszłości. Inaczej być nie może: dajemy to i tyle, na ile nas stać, resztę uzupełniają czas i życie. Nie idzie tu zatem o stronę materialną, ale formalną naszego oddziaływania na na-

szych wychowanków. Mając to na uwadze, będziemy aktualizowali wszędzie i zawsze, nie bacząc na to, czy pewne wiadomości w późniejszym życiu dziecka będą potrzebne, czy nie. Aktualizacja spełnia przede wszystkim stronę formalną naszej pracy w szkole.

Wspomnieliśmy wyżej o podręczniku, pomocy naukowej, tak bardzo dziś zalecanej przez programy. Rola jego spadłaby do roli martwej litery, gdyby zabrakło odpowiedniego wykładnika w osobie nauczyciela. Nie ma tak doskonałych podręczników, w których przy zastosowaniu osoba nauczyciela stałaby się zbędną. Jakkolwiek podręcznik uważamy za pomoc konieczną, nie możemy nie doceniać roli nauczyciela, widzianego na właściwym miejscu, tj. ponad podręcznikiem. Zadanie nauczyciela to nie tylko przelewanie wiedzy z podręcznika na ucznia, ale krytyczne ustosunkowanie się do treści podręcznika — tak bardzo potrzebne wobec niedociągnięć, spotykanych w podręcznikach szkolnych — i stałe uzupełnianie treści narastającymi wiadomościami z różnych dziedzin wiedzy.

I tu rozumiemy rolę prasy codziennej jako skarbnicy, do której nam często sięgać wypada, o ile pragniemy kroczyć naprzód i poczynania swoje dostosować do chwili obecnej. Prasa codzienna staje się pożądanym uzupełnieniem podręcznika. Nie mam na myśli pewnego rodzaju prób udostępniania wiadomości z dnia w formie mniej czy więcej szczęśliwie redagowanych gazetek szkolnych, idzie tu o czasopisma dla dorosłych, gdyż czerpać z nich ma przede wszystkim nauczyciel, nie doraźnie tylko — ale planowo, biorąc pod uwagę wszystkie przedmioty nauczania, gromadząc materiały do wykorzystania w danej chwili. Z przyjemnością stwierdzamy mrówczą wprost pracę nauczycielstwa w gromadzeniu wycinków z gazet. Zbiory są przejrzyście posegregowane, a spisy na teczkach czy kartonikach głoszą widocznymi literkami, po co można sięgnąć. Są tam zatem wiadomości z geografii i nauki o przyrodzie, najobfitsze, dalej spotykamy wycinki do historii, do zagadnień bieżących, do tematów gospodarczych, nie brak wreszcie materiału, naświetlającego stronę wychowawczą naszej pracy zdarzeniami z życia dzieci i dorosłych. Zbiory te oczywiście nabiorą znaczenia dla pracy szkolnej, o ile będą przedmiotem stałej opieki ze strony nauczyciela, idącej w kierunku uzupełniania w miarę napływania nowego materiału, usuwania nie-

aktualnych już tematów oraz krytycznego doboru wycinków. Ostatnie żądanie staje się koniecznym wobec często spotykanej nieścisłości elaboratów gazetowych ze stanem wiedzy.

Jak zużytkować w szkole nagromadzone materiały z gazet? To pytanie trzeba rozwiązać pod kątem widzenia racjonalnych metod pracy. Materiały te mogą być używane, zależnie od metody, tak przez nauczyciela jak i przez uczniów. Pierwszy to sposób starszy i nie nastręczający trudności. Stosujemy go, podając materiał nauczania przy mniejszej lub większej aktywności ze strony uczniów. Drugi sposób wymaga wzmożonej współpracy uczniów, posuniętej nieraz do zupełnej samodzielności w klasach wyższych, do takiej pracy przygotowanych.

Kilka przykładów na oświetlenie powyższego zagadnienia:

Lekcja geografii w klasie szóstej: Chiny. Sposób pierwszy: Nauczyciel opracowuje materiał, wskazany przez podręcznik, na podstawie mapy, uzupełniając go w odpowiednich miejscach opisami, zaczerpniętymi z wycinków, lub po omówieniu tematu wydaje wycinki do przeczytania w domu i sprawozdania na następnej lekcji przez pewnych tylko uczniów. Wiadomości z wycinków zatem spełniają tu rolę ilustracji do słów nauczyciela. Sposób drugi: opracowanie tematu odbywa się na podstawie używanego w szkole podręcznika metodą poszukiwania. Nauczyciel usuwa się na plan drugi po należytym przygotowaniu pomocy naukowych włącznie wycinków z gazet. Uczniowie zajmują się ustalonym tematem, np. „Wśród pól ryżowych“ ściśle według podręcznika. Pewnym uczniom podajemy wycinki, odnoszące się do tematu, np. uprawa ryżu, zużycie ryżu w świecie, przemysł, oparty na ryżu, jak jadają Chińczycy. Po zapoznaniu się z materiałem następuje sprawozdanie ze strony uczniów tak z podręcznika jak i z wycinków, polegające na interpretacji tekstu podręcznikowego, wymagającego niekiedy objaśnień oraz zapoznawania z tekstem tych, którzy czytali wycinki, wzamian za co dzielą się z kolegami wiadomościami, zdobytymi w ten sposób. I tu wycinki spełniają rolę ilustracji tekstu podręcznika — jednak w ręku ucznia przy pracy samodzielnej.

Lekcja języka polskiego w klasie szóstej. Czytanka *Żwirko i Wigura*, wykorzystana dla celów wychowawczych

w związku z zagadnieniem miesięcznym „Cześć bohaterom". Po przeczytaniu całości przez uczniów polecamy przeczytać w domu i zaznaczyć miejsca, odnoszące się do bohaterstwa lotników. Na następnej lekcji określamy bohaterstwo, stwierdzamy, że bohaterów zawsze mieliśmy i mamy, że śmierć jednych nie kończy ich dzieła, że inni ich naśladują — i oto mamy wycinki z lotu majora Karpińskiego z Poznania do Australii. Chłopcy szczególnie interesują się wyczynami lotników. Zbieraliśmy zatem wszystkie odnoszące się do tego lotu wycinki z gazet, by na lekcji poświęconej rozważaniu „bohaterstwa" odczytać sobie najbardziej charakterystyczne odstępy. Co za rozmaitość treści, jakie możliwości przypomnienia wiadomości z różnych dziedzin nauki: geografii, nauki o przyrodzie, arytmetyki, historii, o zagadnieniach z doby współczesnej: „Związek Polaków za Granicą" i „Opieka Polska nad Rodakami"! Karpiński wiózł pozdrowienie od min. Raczkiewicza i Prymasa Polski dla rodaków w Australii!

L e k c j a a r y t m e t y k i w klasie piątej: zastosowanie dzielenia liczb całkowitych do zagadnień gospodarczych. Urozmaicenie w pracy stworzy uwzględnienie różnych zestawień z działu gospodarczego prasy codziennej. Uprawiając ćwiczenia z włączeniem tych zagadnień, nie tylko że przekonamy uczniów o realności naszej pracy, ale obudzimy przez dzieci zrozumienie u starszego społeczeństwa kwestii natury gospodarczej i zainteresowanie się pracą czynników rządowych, zmierzającą do polepszenia warunków życia. Wycinki tego rodzaju, składane przez czas dłuższy, posłużą do porównywania zmian w gospodarce państwowej, uzależnionych od koniunktury światowej. Liczby posiadają skuteczną wymowę. Nauczmy więc uczniów korzystać z zestawień w dziennikach itp.

Z wycinków z gazet można sobie stworzyć zbiór wierszy i artykułów okolicznościowych, tak bardzo nieraz poszukiwanych w przygotowaniach do obchodów świąt i rocznic.

Stałe uwzględnianie słowa drukowanego w czasopismach odbierze szkole charakter pracy ściśle książkowej, przyczyni się do zrozumienia tekstu książek i podręczników, zapewni żywy kontakt z faktami i zagadnieniami z poza szkoły. J a k n a j w i ę c e j ż y c i a d o s z k o ł y, by szkoła jak najlepiej przygotować mogła młodzież do życia!

Rogoźno (woj. poznańskie) *Aleksander Urbański*

JAK MOŻNA WYKORZYSTAĆ RADIO DLA CELÓW OŚWIATOWYCH

Z powstaniem nowej gałęzi sztuki radiofonii spodziewano się, że odegra ona olbrzymią rolę. I znowu, jak przed laty z kinematografią, łudzono się, że cudowny i pożyteczny skądinąd ten wynalazek będzie stanowił pewnego rodzaju epokę w kształceniu i wychowaniu nowego człowieka. Obawiam się jednak, że wobec tak małego zrozumienia u szerokich mas ludności, a więc i powolnego postępu radiofonizacji kraju, może powtórzyć się historia dziesiątej muzy. Mówi o tym samo życie. Rozporządzenie z października r. 1934, obniżające cenę radioabonamentu dla małorolnych i pracowników wiejskich, oraz niedawna zniżka dla detektorowiczów nie zradiofonizowały wsi nawet w 10%. Wystarczy zaglądnąć do *Małego rocznika statystycznego* z r. 1935, aby się przekonać, jak daleko kmiotek nasz stoi za niemieckim i duńskim mieszkańcem wsi. W kulturalnej Danii np. w każdej podobno zagrodzie znajduje się odbiornik radiowy, w Niemczech znów większość radiosłuchaczy rekrutuje się ze wsi, a razem z mieszkańcami miast liczba ta wynosi około 7 milionów ludności [1]).

Podane na tym miejscu cyfry nie mają nas zastraszyć, ale właśnie przykładowo wyjaśnić, jak daleką drogę mamy do odbycia celem wyrównania kroku z mocarstwami zachodnimi. Bez wątpienia — sytuacja gospodarcza hamuje rozwój radia, ale jest też niewątpliwym faktem, że na wiele rzeczy, często mało użytecznych, pieniądze się znajdują, podczas gdy na radio ich brak. Nim więc nastąpi ta chwila, gdy radioodbiornik „zabłądzi pod strzechy", należy pomyśleć o zaopatrzeniu świetlic wiejskich w odbiorniki radiowe.

Obecnie już coraz częściej słyszy się, że ta lub inna organizacja społeczna posiadająca świetlicę założyła radioodbiornik. Objaw pocieszający, ale jego wykorzystanie odbywa się w najrozmaitszy sposób. Najczęściej nie ma tam rozłożonej należycie pracy, a odbywa się tylko dorywcze słuchanie audycyj. Takie niesystematyczne słuchanie nigdy nie odniesie pożądanych skutków i nie da wyników, jakich spodziewać by się należało.

---

[1]) *Co każdy o radio wiedzieć powinien* str. 19. Biblioteczka Błękitna Polskiego Radia Nr 1, 1936.

Pisząc to mam na myśli przede wszystkim **wieś polską i ludność małomiasteczkową**, dla której radio winno **stanowić drugą szkołę**; szkołę życia współczesnego w najszerszym tego słowa znaczeniu.

Aby więc móc należycie wykorzystać potrzebne w zakresie pracy oświatowej pozaszkolnej audycje radiowe, nie wystarczy mieć program dzienny wydrukowany w piśmie codziennym. Naprawdę chcących pracować wydatnie na polu oświaty odsyłam do Dyrekcji Polskiego Radia, która za niewielką opłatą przyśle zainteresowanemu **program ramowy audycyj w sezonie letnim czy zimowym**. Mając ów program ramowy w ręce należy przystąpić do ułożenia całorocznej pracy w terenie. Ten sposób uważam nie tyle za doskonały i jedyny — ile za dobry i swego czasu przeze mnie wypróbowany. Opracowanie na cały rok z góry planu pracy nie rozwiązuje jednakże sprawy dostatecznie. Chociaż program ramowy Polskiego Radia jest sztywny i zdawało by się niezmienny, to jednak, podobnie jak w każdej regule, i tu są pewne odchylenia, dyktowane przez życie współczesne. Dlatego więc obowiązkiem dobrego pracownika oświatowego będzie prenumerowanie *Anteny*, pisma omawiającego na tydzień naprzód audycje radiowe. Jest to tym łatwiejsze obecnie do zrealizowania, że pismo to dużo w ostatnim czasie potaniało i jest nadal doskonałym łącznikiem między radiem a jego słuchaczami. Ale mimo obniżenia abonamentu — *Antena*, pismo ze wszech miar godne poparcia, wciąż jest jeszcze za droga. Dlatego Dyrekcja Polskiego Radia winna co prędzej **rozpocząć wydawanie** pewnego rodzaju **biuletynu**, traktującego wyłącznie program tygodniowy, a przeznaczonego **dla szkół i ośrodków pracy oświatowej na wsi**.

W dziedzinie pedagogiki i wychowania szkolnego robi się w naszych rozgłośniach coraz więcej, ku ogólnej radości nauczycielstwa i młodzieży szkolnej. W zakresie oświaty pozaszkolnej, będącej dalszym ciągiem nauki szkolnej, stosuje się tylko od wypadku do wypadku dawki narkotyzujące, bez z góry nakreślonego planu działania i większego spoidła.

Naszym obowiązkiem, jako bezpośrednich pionierów oświaty, jest dopominanie się u właściwych czynników, aby zechciały nam dopomóc w pracy, jakiej dobrowolnie podjęliśmy się dla dobra naszych osiedli wiejskich, a na dalszą metę i kraju. Obecnie, z ko-

nieczności, musimy zadowolić się tym, co jest, i wykorzystać do ostatniego!

Zdajemy sobie doskonale sprawę z tego, że radio nie zastąpi innych form oddziaływania oświatowego na masy, ale za to mając szerokie możliwości działania powszechnego, taniego i względnie dostępnego, może tamte z powodzeniem uzupełnić i spełnić te zadania, jakich nie można osiągnąć często na innej drodze. Należy na tym miejscu zastanowić się, jakie i które audycje są pomocne i potrzebne dla oświaty.

Wiemy, jak często młodzież wiejska idzie do wojska „z musu", a nie z istotnego powołania wewnętrznego do służby dla kraju. Przyczyną tego zniechęcenia są opowiadania o znęcaniu się „starszych" nad żołnierzami. Jeżeli mamy naprawdę wychować młodzież w świadomości swych praw i obowiązków obywatelskich, jeżeli chcemy uczynić obywatela żołnierzem, a żołnierza obywatelem, to tak musimy młodzież przygotować, aby przyszła służba w wojsku nie była obawą przed „ciężarem z musu", lecz zrozumieniem kardynalnego obowiązku zdrowego obywatela względem ojczyzny.

W dziedzinie tej mamy do dyspozycji dwa rodzaje audycyj, a mianowicie:

1. żołnierskie, nadawane wprawdzie dla wojska, ale mogące równie dobrze znaleźć wdzięczne pole w pracy nad młodzieżą w okresie przedpoborowym;
2. dla poborowych, nadawane w okresie urzędowania komisyj poborowych.

Obie tego rodzaju audycje przy odpowiednim nastawieniu nauczyciela-oświatowca do obronności kraju oddadzą nieocenione usługi, a młodzież naszą nauczą kochać i cenić żołnierza własnego kraju a kiedyś nim chętnie zostać.

Audycje strzeleckie przedstawiające życie i pracę Z. S., wykorzystane odpowiednio, mogą dodać bodźca młodzieży niestowarzyszonej do zakładania choćby tylko pokrewnych organizacyj i pracy nad sobą i bliźnim w czasie pokoju, przygotowania do obrony kraju na wypadek wojny przed wcieleniem do szeregów wojska polskiego. Wymienione audycje odniosą ogromny sukces wychowawczy, boć wszystkie organizacje pół wojskowe — to zaplecze armii, to druga armia świadoma swych celów społecznych i charytatywnych.

Zależnie od płci i środowiska stosowanie radia przybierze różne formy. Bez wątpienia młodzież męską zainteresuje niedzielna „gazetka rolnicza“ w redakcji p. Jagiełły. Wiadomości w niej zawarte mają duże wartości dla ludności małorolnej, nie posiadającej często zasobów na zapłacenie abonamentu gazetowego. Kącik dla młodzieży wiejskiej w opracowaniu inż. Kobylińskiego przynosi wiele ciekawych zagadnień, które, przedyskutowane w ogniskach pracy oświatowej na wsi, przyczynić się mogą do podniesienia stanu kulturalnego osiedli wiejskich. Niewiele lepiej pod względem sanitarnym dzieje się na wsi. I w tę dziedzinę wkroczyło radio z cyklem audycyj na temat „Co wam powiem o zdrowiu“. Za pierwszym razem była mowa o domu.

Wiadomości z życia rolników różnych regionów kraju i świata podawane przez radio w „audycjach dla wsi“ (niedzielne) w niejednym wzbudzą pewne refleksje i niewątpliwie przyczynią się do podniesienia kultury mas. Osobną gałąź stanowić będą wieści o spółdzielniach rolniczych. Hasłu: „Swoje sprawy bierzcie w swoje ręce“, śmiem twierdzić, odpowie kiedyś odzew: „Zrobione!!“, a tym samym przyczyni się do unarodowienia handlu.

Kilka słów należy poświęcić skrzynce rolniczej. Odpowiedzi udzielane w niej przez inż. Tarkowskiego mają znaczenie ogólniejsze poza zainteresowanymi słuchaczami. Wykorzystanie umiejętne skrzynki i wysłuchiwanie jej przez szersze grono — to jeszcze jedna cegiełka więcej do podniesienia kultury materialnej ludu i bogactwa narodowego.

Dla dziewcząt i gospodyń wiejskich odpowiednimi są audycje na tematy: „Dom i śpiżarnia na zimę“; „Poco istnieje poradnia dla matek?“ „Oszczędna gospodyni“ itp. Audycje zaś takie, jak np. „O zarządzaniu gospodarstwem“ inż. Zolla, „Nasza wioska i jej potrzeby“, „Jak zużyć nadmiar buraków cukrowych“, informacje o klasyfikacji gruntów, skrzynka P. K. O., będą miały zastosowanie zarówno w pracy z młodzieżą wsi jak i starszymi jej mieszkańcami.

Odczytywane przez radio wyjątki z powieści wybitnych pisarzy, recytacje utworów poetyckich, tzw. „kwadranse literackie“ wykorzystywane przez oświatowców dadzą wiele materiału do rzeczowych dyskusyj, pobudzą bez wątpienia drzemiącą iskrę ambicji narodowej, wykażą młodzieży, że „Polacy nie gęsi i swój język mają“. Fragmenty powieściowe nadawane przez poszczególne roz-

głośnie przyczynią się do zainteresowania się bliżej literaturą piękną i podniesieniem czytelnictwa w kraju. Młodzież — zasmakowawszy raz w tego rodzaju biesiadzie duchowej — może, dorósłszy, przyczynić się do zakładania względnie rozszerzania bibliotek gminnych, miejskich i wiejskich. Ustawa o zakładaniu i utrzymywaniu bibliotek przez samorządy pozostanie bezdusznym surogatem kulturalno-oświatowym, dopóki nie wypłynie z potrzeby szerokich mas ludności. Radio czyni to może podświadomie, rzeczą zaś oświatowców jest odpowiednio przygotować to zagadnienie.

Omawianie przez radio nowości literackich również, moim skromnym zdaniem, sprzyja rozwojowi czytelnictwa. Pewnie, nie kupi sobie książki ten, kto nie ma środków do życia, ale może postara się ją kiedyś przeczytać. Będzie to pośredni wpływ radia na całokształt oświaty, ale przecież zawsze... W pracy oświatowej najszersze zastosowanie należy przyznać radiu w dziedzinie szeroko pojętej oświaty ogólnej. Pomocą będą tu pogadanki aktualne, przyrodnicze i turystyczne, odczyty historyczne, wiadomości z życia wielkich ludzi nauki czy mężów stanu oraz opowiadania z dziedziny wynalazków. Jeszcze szersze i głębsze znaczenie przypiszemy audycjom muzycznym. Bardzo odpowiednie zastosowanie na tym miejscu muszą mieć audycje pod nazwą „Sylwetki kompozytorów" z odpowiednimi ilustracjami muzycznymi, „Z pieśnią po kraju", pogadanki poprzedzające koncerty itp. Szczególnie tę drugą gorąco polecam wszystkim — ona przyczyni się do uludowienia wsi, do oczyszczenia jej z murzyńskiego nalotu foxtrottów. Obie pogadanki umuzykalnią rzesze narodu i wykształcą słuchaczy muzyki. W dziedzinie wychowania estetycznego zanotujmy słuchowiska, ze względu na ich wielką wartość wzbogacającą dusze ludzkie.

Przykłady przytoczone z praktyki, które przedstawiłem w powyższym artykule, bynajmniej nie wczerpują całkowicie sprawy. Stąd też płynie życzenie pod adresem Szanownych Czytelników, aby zechcieli potraktować tę sprawę obiektywnie i wypowiedzieli się rzeczowo na powyższy temat, czym niewątpliwie przyczynią się do udoskonalenia pracy w terenie, a ludowi i ojczyźnie oddadzą nieocenione usługi.

Wola Cyrusowa (woj. łódzkie) *Czesław Padechowicz*

O ZNACZENIU KORESPONDENCJI MIĘDZYSZKOLNEJ *

Nauka języka polskiego w szkole powszechnej ma przed sobą rozległe zadanie do spełnienia. Obok nauki umiejętnego i poprawnego mówienia językiem warstw wykształconych, szkoła powszechna ma nauczyć dzieci poprawnie myśleć, a co najważniejsze — nauczyć poprawnie te myśli wyrażać za pomocą pisma. Do służby w nauce pisania powołuje program Min. W. R. i O. P. cały szereg środków, które stopniowo i powoli mają dzieci wprowadzić na drogę poprawnego wyrażania swych uczuć, myśli i woli za pomocą pióra. O tych środkach nie będę pisał, gdyż to nie jest celem niniejszej pracy. Chcę podkreślić dość silnie, że jednym z tych środków, wpływających na kształcenie poprawnego wyrażania się w piśmie, jest korespondencja międzyszkolna.

I otóż powstaje pytanie: W której klasie korespondencję rozpoczynać?

Zajrzyjmy do programów Min. W. R. i O. P., gdzie czytamy:

„Krótkie listy do osób bliskich i znajomych". Nie ma tu jeszcze mowy o korespondencji międzyszkolnej, lecz pisanie listów do osób bliskich i znajomych w klasie IV stanowi fundament do budowy korespondencji międzyszkolnej. (Str. 80).

W programie kl. V mamy: „Listy do osób bliskich i znajomych; korespondencja międzyszkolna". (Str. 116).

W klasie tej w dalszym ciągu prowadzimy pracę rozpoczętą w klasie IV i jednocześnie wznosimy stopniowo gmach korespondencji międzyszkolnej. W programie kl. VI na stronie 161 czytamy o listach do osób nieznajomych oraz do różnych instytucyj (np. list do redakcji, zamówienie do sklepu uczniowskiego itp.); korespondencja międzyszkolna.

Należy dodać, iż władze szkolne przywiązują do korespondencji międzyszkolnej dużą wagę; tak np. Kuratorium Okręgu Szkolnego Warszawskiego wydało okólnik w dniu 13 XI 1935 r. Nr 319 o zatroszczeniu się nauczycieli korespondencją międzyszkolną w szkole. Chcąc ulatwić korespondencję międzyszkolną Min. W. R. i O. P. wydało okólnik w dniu 17 XII 1934 r. o wysyłaniu korespondencji międzyszkolnej uczniowskiej, w którym mówi, iż kores-

* Referat wygłoszony na konferencji rejonowej w Byszewie, rejonu konferencyjnego gm. Grabów k/Łęczycy.

pondencja dzieci może być przesyłana zbiorowo według taryfy papierów handlowych w kopercie otwartej lub w opakowaniu, lecz na każdej przesyłce zbiorowej musi być umieszczony napis „Papiery handlowe — wypracowania uczniowskie".

Przychodzi tu Min. W. R. i O. P. z dużą pomocą materialną, gdyż nieraz dzieci i nauczyciel mogą być owiani najlepszymi chęciami korespondencji lecz przy częstszym pisaniu brak byłoby środków na pokrycie kosztów przesyłki, gdyby opłaty były normalne. Z tego już widzimy, że programodawcom przy wprowadzeniu korespondencji międzyszkolnej musiały przyświecać głębokie walory pedagogiczne.

Skoro już zorientowaliśmy się, kiedy należy prowadzić korespondencję międzyszkolną, i wiemy o ulgach przesyłkowych, to trzeba by jeszcze omówić stronę metodyczną prowadzenia korespondencji w szkole.

Zdaję sobie sprawę z tego, że metoda pracy przy korespondencji międzyszkolnej nie jest bez znaczenia, jednak ją tu pominę, gdyż uważam, że metodę pracy wskaże nauczycielowi oblicze umysłu grupy klasowej dzieci. Na podstawie doświadczenia w tej dziedzinie pragnę tylko rzucić w zarysie kilka swoich spostrzeżeń o korespondencji międzyszkolnej.

Pisanie listów dzieci do dzieci wzbudza w nich wielce aktywną postawę w pisaniu. Piszą bardzo czysto, starannie. oglądają napisany list kilka razy. Gdy zauważą plamkę, szybko z wewnętrznego własnego nakazu wycierają. Powiem, że praca ich przy pisaniu listów o wiele więcej od nich wymaga wysiłku niż praca zeszytowa. O błędy pytają się często nauczyciela. Gdzież przyczyna takiej pracy? Dzieci zdają sobie dokładnie sprawę z tego, że ich listy będą czytały inne dzieci i stąd za honor stawiają sobie, aby pisać ładnie, czytelnie, poprawnie. Zdumiony byłem zainteresowaniem, powagą chwili, kiedy otworzyłem pierwszą paczkę listów, które przyszły ze szkoły w Katowicach. Kiedy rozdałem listy do czytania oddzielnie każdemu dziecku, nie mogłem się napatrzeć na to zwracanie uwagi, jak tamte dzieci piszą, czy ładniej niż my. Tu zauważyłem naturalny bodziec podtrzymujący w szkole ładne i czytelne pismo.

Obok tego dzieci uświadamiają sobie, jak to jest dobrze, że ze swymi koleżankami lub kolegami odległymi daleko na rubieżach Kresów Zachodnich można sobie pogawędzić za pomocą pióra. Ga-

węda ta staje się coraz żywsza i częstsza, gdy dzieci dobrze się zapoznają. Z listów dzieci mogą zdobyć cenny materiał tak geograficzny jak i historyczny. Za przykład niech posłuży wyjątek z listu, który pisały dzieci zorganizowane w Kółku Krajoznawczym klasy V B szkoły III w Katowicach im. Emilii Plater. Wyjątek ten brzmi:

„Kartki Wasze doszły do naszej klasy, bo najwięcej piszemy, lecz rzadko nam odpowiadają inne szkoły. Chcemy Wam odpowiedzieć, dlatego Pani Nauczycielka poleciła niektórym uczniom napisać dowolne listy. Oprócz tego nasze Kółko Krajoznawcze dostało polecenie opracowania krótkiego referatu o Śląsku. O Śląsku wiecie z książek i wykładu szkolnego. Miasto Katowice to najżywotniejsze miasto Polski, które od roku 1922 w czerwcu przeszło wraz z Śląskiem do Polski. Teren miasta to bogactwo węgla kamiennego — w ziemi kryje cenne pokłady kruszców. A lud tutejszy światły i pracowity, tworzący liczne organizacje. Prawie każdy należy do kilku organizacyj. Katowice tworzą serce zagłębia węglowego. Oprócz węgla jest potężny górnośląski przemysł żelazny, 5 hut z 22 wysokimi piecami, 13 odlewni żelaza i stali, 9 stalowni i walcowni. W przemyśle cynkowym Polska zajmuje 3 miejsce na świecie. Oprócz tego są pokrewne rozgałęzienia przemysłu, fabrykacja brykietów, materiałów wybuchowych itp. Na niewielkiej przestrzeni są obok siebie kopalnie węgla, cynku, ołowiu i żelaza, fabryki smoły, drutu itd., wszystkie te zakłady strzelają ku niebu tysiącem kominów, których dymy pokrywają grubą warstwą sadzy okolice oraz osady ludzkie. Osady są połączone zabudowaniami, tak że nie można zauważyć granicy między jedną a drugą osadą. Wszędzie biegną tory kolei normalnej lub wąskotorowej."

W innym miejscu:

„W Katowicach mamy różne konsulaty jak: francuski, angielski, czeski, włoski, węgierski itd. W Katowicach jest naczelne dowództwo wojskowe 23 dywizji piechoty z generałem Zającem na czele."

W innym z listów ze szkoły powszechnej im. św. Scholastyki w Krakowie dzieci opisały pięknie historię Krakowa.

Trzeba wtedy widzieć w klasie, z jakim napięciem uwagi i zainteresowania dzieci czytają te wieści, i jak szybko je sobie przyswajają. Przez tę pracę przebiega ich własny nerw życia i dlatego w niej tyle werwy i zapału.

Nie należy pomijać, iż korespondencja to doskonały środek na budzenie inicjatywy i samodzielności, która rozwija się znakomicie, bo samodzielności i inicjatywie jednych dzieci z dalekich lub bliskich ziem Polski chcą dorównać samodzielnością i inicjatywą dzieci z innych dzielnic. Stąd ta szlachetna rywalizacja, ten szlachetny wyścig, to szlachetne narastanie dumy narodowej. Wszystko to wzrasta w atmosferze przyjaźni, nieraz współczucia. Ze szkoły w Katowicach, o której już wspominałem, dzieci opisując swoje warunki w mieście piszą:

„Przykro nam pisać o tym wszystkim, bo wiemy, że wy tego nie znacie, lecz chcemy dać wierny obraz naszego miasta."

Przytoczę inny urywek z listu z tejże szkoły, pełen przyjaźni:

„Zdumienie nasze nie miało granic — gdyśmy zobaczyli Waszą paczkę. Właśnie byliśmy sami w klasie, bo nasza Pani jest chora. Na zastępstwie był pan nauczyciel i postanowił paczkę otworzyć. Przeczytaliśmy listy tak pięknie napisane i te prześliczne opłatki. Po południu trzech kolegów pojechało do naszej Pani i zawiozło Wasze opłatki i listy. Pani ucieszyła się: dała polecenie zaraz odpisać nie czekając na zebranie Kółka Krajoznawczego, które jest dopiero we czwartek o godz. 17-tej". „...zapewniamy Was, że na szkolnej choince o Was myśleć będziemy i dla Was coś zaśpiewamy".

Jeszcze jeden urywek z listów z tejże szkoły, świadczący o miłości nastrojonej na wysoki ton patriotyczny:

„Pozdrawiamy wszystkich w całej szkole — chętnie myślimy o kolegach i koleżankach rozsianych po Polsce, my dzieci polskie z kresów zachodnich, dla których „Praca ojców naszych jest wzorem przyszłości".

W korespondencji uczniowie opisują fragmenty z życia swych organizacyj klasowych, szkolnych — z życia szkoły, przez co inne dzieci mają możność porównania z własnym życiem społecznym. Przez porównanie budzą się w nich pomysły nowych form lub naśladowania form, które w tej lub innej szkole dają tak dobre rezultaty. Biorą się do tego chętnie, bo to są wskazówki wychowawcze ich własne lub ich koleżanek i kolegów. Dobrze jest, gdy takie fragmenty z życia są uwiecznione na fotografiach. Wtedy, gdy otrzymują takie fotografie, widzą, jak to faktycznie wygląda, i to jeszcze więcej pobudza ich do pracy w dziedzinie społecznej.

Wspomnę tu wypadek smutny z naszej historii: śmierć Pierwszego Marszałka Polski Józefa Piłsudskiego. Serca społeczności dziecięcej zadrgały żałobą. I żałoba ta znalazła swój wyraz w listach dzieci, gdzie podawały sobie wiadomości o sposobach, jak pragną uczcić pamięć Marszałka. Społeczność dziecięca czuła się wtedy jako „Młoda Polska", która „ma spełnić testament Dziadka".

Te rozmaite formy uczczenia i złożenia hołdu Marszałkowi, o których dzieci dowiedziały się z korespondencji międzyszkolnej, wpłynęły na dzieci bardzo wychowawczo.

Przez dłuższy okres prowadzona korespondencja wytwarza w dzieciach nie tylko uczucia przyjaźni dziecka z Polesia do dziecka z Grabowa, czy Chorek lub Katowic i Gdyni, lecz stwarza świadomość, iż d z i e c i t w o r z ą r a z e m w i e l k ą r o d z i n ę p o l s k ą. Znika też owa dzielnicowość, która u nas jeszcze czasem pokutuje. Dzieci czują się Młodą Polską i zaczynają odczuwać, że Polska jest wszędzie tam, gdzie bije serce polskiego dziecka.

Chorki (woj. łódzkie) *Feliks Frątczak*

KORESPONDENCJA MIĘDZYSZKOLNA

Jednym z czołowych założeń naszych programów — a więc i szkoły polskiej — to kształcenie młodzieży na podłożu życiowo-praktycznym.

„Założenie to wpłynęło na odpowiednie ustosunkowanie materiału teoretycznego do praktycznych zastosowań, przydatnych w życiu. W materiale każdego przedmiotu nauczania znajdzie nauczyciel szereg elementów, których opanowanie przygotowuje ucznia praktycznie do życia" (str. XXIII progr. III stopnia).

Jeżeli chodzi o język polski, to taki charakter praktyczno-życiowy ma pisanie listów, występujące od klasy czwartej począwszy. Pisanie listów w obecnej dobie przybrało już bardzo szerokie formy, a tym samym jesteśmy na drodze realizowania założeń i postulatów szkoły polskiej, chociaż droga, po której kroczymy, nie zawsze prowadzi do celu. Jesteśmy bowiem zbyt często świadkami przewagi formy nad treścią.

W pracy niniejszej ograniczam się tylko do części zagadnienia pisania listów, mianowicie do korespondencji międzyszkolnej.

Korespondencja międzyszkolna występuje tylko w dwóch klasach szkoły powszechnej i to w klasie piątej i szóstej. Prowadzenie korespondencji międzyszkolnej przez klasę czwartą nie jest pożądane z następujących względów:

a) nie wymaga tego w ogóle program języka polskiego w tej klasie;

b) zapoczątkowanie korespondencji w tej klasie sprawia, że prowadzenie jej z inną szkołą nie da tych rezultatów, jakie winna dać korespondencja międzyszkolna;

c) prowadzenie korespondencji międzyszkolnej w tej klasie zabierze nauczycielowi czas, który winien być przeznaczony na listy do osób bliskich;

d) u dzieci klasy czwartej brak jeszcze zainteresowania życiem innych szkół.

Natomiast w klasie siódmej występuje cały szereg innych prac korespondencyjnych i listów o innej treści, tak że prowadzenie korespondencji międzyszkolnej w tej klasie może odbić się ujemnie na innych działach języka polskiego.

Tak jak inne działy języka polskiego tak i korespondencja międzyszkolna wymaga ze strony nauczyciela gruntownego przemyślenia tematów poszczególnych listów, jak i rozmieszczenia ich w cza-

sie na cały rok z góry. Ze względów praktycznych należało by program korespondencji tak ułożyć, aby można zrealizować go w 8—10 listach. Tak ograniczona ilość listów sprawia, że korespondencja nie jest za rzadka i nie traci na zainteresowaniu, że nie jest za częsta i nie staje się wobec tego czymś przymusowym, że pozwala równocześnie na realizowanie innych tematów języka polskiego.

Zdarza się dość często, że raz rozpoczętą korespondencję z jakąś szkołą prowadzi się przez kilka lat z rzędu, co powoduje pewne zniechęcenie dzieci do korespondowania z tą samą szkołą co ich poprzednicy, wyczerpanie tematów ciekawych i żywych, oraz w końcu „przelewanie z pustego w próżne". Zdaniem moim zmiana szkoły, z którą mamy zamiar w ciągu roku korespondować, winna nastąpić każdego roku, przy czym w wyborze kierować należy się ciekawszymi regionami, aby korespondencja międzyszkolna przyniosła i korzyści innym przedmiotom i miała poza stroną praktyczno-życiową również cechy krajoznawcze i kształcące, a przede wszystkim, aby sam region interesował dzieci. Wpłynie to niewątpliwie na istotną treść i powodzenie prowadzonej korespondencji.

Ponadto powodzenie korespondencji zależy od nauczyciela, od stopnia zainteresowania dzieci zagadnieniem, a głównie od doboru tematów. Nieodpowiedni dobór tematów powoduje rozbicie najlepszych intencyj — stąd też dobór tematów winien stać się prawdziwą troską nauczyciela prowadzącego korespondencję międzyszkolną.

Temat listu powinien być dla dziecka jasny i zrozumiały. Wyeliminować należy poruszanie w jednym liście kilku tematów, które powodują zatracenie linii przewodniej, niedostateczne rozprowadzenie tematu jednego i przechodzenie do drugiego. W ten sposób wyczerpuje uczeń niejednokrotnie tematy, które odpowiednio rozwinięte mogłyby stanowić treść dalszych listów.

Jeżeli chodzi o roczny dobór tematów korespondencji międzyszkolnej, to można ująć to w przybliżeniu następująco:

1. list treści nawiązującej z opisem położenia naszej miejscowości, informacje ucznia o sobie;

2. opis życia klasy i szkoły;

3. opis naszej miejscowości (życie i zajęcia mieszkańców, krajobraz, przyroda, pamiątki);

4. nasza najbliższa okolica;

5. opisy uroczystości i wycieczek szkolnych (temat ten może traktować kilka listów);

6. inne wydarzenia w szkole.

Tematy te mogą być wspólne dla klasy piątej i szóstej: rzecz zrozumiała, że treść listów dzieci klasy szóstej będzie obszerniejsza i doskonalsza w porównaniu z klasą piątą.

Biorąc pod uwagę technikę pisania listów zwrócić należy koniecznie uwagę, aby były one pisane na papierze używanym w codziennej korespondencji, a nie na kartce wydartej z zeszytu (takie wypadki są dość częste), przy zastosowaniu także powszechnie przyjętych form. Ze względów wychowawczych należy też tu zwrócić uwagę na to, aby listy nie były usiane błędami. Nawiasem mówiąc, dzieci oceniają treść listów swoich kolegów z innej szkoły bardzo krytycznie i jest powszechnym zjawiskiem, że nawet dzieci słabe, popełniające same dużo błędów, nie chcą korespondować z dziećmi słabymi innej szkoły. Stąd też rodzi się konieczność poprawienia wszystkich listów przez nauczyciela.

Zdarza się bardzo często, że po napisaniu listów przez dzieci nauczyciel wybiera spośród nich jeden czy kilka najlepszych, wysyła je do innej szkoły, reszta zaś dzieci wlepia swoje listy do zeszytów. Takie traktowanie korespondencji działa upokarzająco na uczniów słabszych, zniechęca ich do korespondowania, nie budzi zainteresowania całej społeczności klasy — a co najważniejsze: nie spełnia roli wychowawczej i życiowej, jaką korespondencja ma do spełnienia w szkole powszechnej.

Rydzyna (woj poznańskie) *Józef Przewoźny*

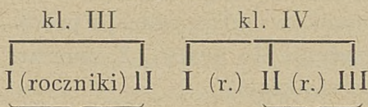
ORGANIZACJA LEKCYJ W KLASACH III i IV SZKÓŁ I STOPNIA

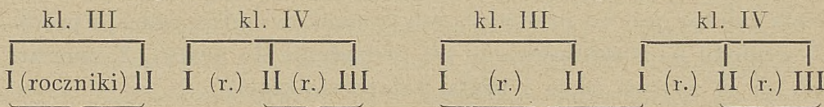
(Na tle programu języka polskiego)

W klasach III i IV szkół pierwszego stopnia mamy do czynienia aż z pięcioma rocznikami, czyli mamy pięć różnych poziomów. Program zaleca w niektórych przypadkach różnicowanie tematów dla poszczególnych roczników, ale wyraźnie rozróżnia tylko cztery poziomy prac. Mianowicie w klasie III rocznik I — jeden poziom, rocznik II — drugi. W klasie IV rocznik I — jeden po-

ziom, a pozostałe roczniki — drugi poziom. W szkole o jednym nauczycielu można wprowadzać zróżnicowanie tylko w jednej z dwu klas połączonych w komplet. W ten sposób nauczyciel ma najwyżej trzy grupy wykonywujące równocześnie różne zadania. Najczęściej dadzą się stosować następujące sposoby różnicowania i połączeń roczników.

Przykład 1. Przykład 2.





Różnicowanie poziomów następuje zazwyczaj na lekcji nauki cichej. Np. kl. III uczy się głośno (Przykład I), przy tym pierwszy rocznik kl. IV wyszukuje spośród poznanych czytanek takie, które mają podobne tło, rocznik drugi i trzeci — takie, których bohaterowie mają podobne pobudki działania. W drugim przypadku cała klasa III i pierwszy rocznik klasy IV mają pracę cichą (np. układanie listów do kolegi, rodziny itp.), a roczniki drugi i trzeci klasy IV pracują głośno (np. nad układaniem własnego życiorysu lub podania do władz itp.). Mamy tu wówczas do czynienia tylko z dwoma poziomami. Różnicowanie zadań występuje także w pracy domowej.

W dalszym ciągu zagadnienia organizacji lekcyj należy poruszyć zagadnienie długości jednostek metodycznych i stosunku nauki cichej do głośnej.

N a u k a c i c h a spełnia dwie zasadnicze role:

a) może być przygotowaniem do zajęć głośnych,
b) może być zastosowaniem przerobionych na lekcjach głośnych wiadomości. (Czasami, przy stosowaniu przez nauczyciela systemu daltońskiego, nauka cicha jest samodzielnym opracowaniem przez dzieci nowego materiału).

Ze stanowiska metodycznego obie role (a i b) są ważne i dlatego jednakowo w nauczaniu musimy je uwzględniać. Szczególne znaczenie ma to wówczas, gdy stosujemy półgodzinne jednostki lekcyjne. Wtedy na lekcji głośnej przerabiamy nowy materiał (z jedną klasą); lekcja cicha zaś może być zastosowaniem przerobionego materiału, gdy tymczasem inna klasa podczas zajęć cichych przygotowuje się do lekcji pod bezpośrednim kierunkiem nauczyciela.

Sprawa się nieco różniczkuje, gdy się stosuje godzinne jednostki lekcyjne. Wówczas na zajęciach cichych (całogodzinnych) danej klasy musi się zmienić dwukrotnie albo rodzaj pracy, albo temat. Nie może być jeden temat na zajęciach cichych dawany na całą godzinę, bez zmiany choćby rodzaju pracy, ze względu na zainteresowanie i znużenie.

Stosowanie jednostek lekcyjnych półgodzinnych lub godzinnych zależne jest od następujących czynników: od 1. rodzaju pracy, 2. względu na przystosowanie się (wdrożenie do pracy), 3. zmęczenia (a co za tym idzie i braku zainteresowania).

Wszystko to zależne jest od poziomu danej szkoły i od metody, jaką nauczyciel obrał w nauczaniu. Wiadomo, że opracowanie nowej czytanki wymaga zazwyczaj całej godziny, natomiast tzw. pisania ze słuchu nie można stosować całą godzinę. Dwa pozostałe przypadki są sprzeczne ze sobą. Przy pierwszym (przystosowanie się do pracy) staramy się przedłużać jednostki lekcyjne, w drugim odwrotnie — aby mieć żywą lekcję i zainteresowanie, skracamy czas tych jednostek. Nie można przy tym pominąć milczeniem kwestii ekonomii czasu tak ważnej w szkołach niżej zorganizowanych, gdzie mamy połączone w komplet dwie klasy. Sprawę, aby dana klasa nie siedziała bezczynnie, gdy z inną omawiamy temat pracy cichej, rozwiąże nam odpowiednio zorganizowany plan i oczywiście przygotowanie się nauczyciela do lekcji. Poniższe trzy odmiany organizacji lekcyj zilustrują nam, jak mamy postąpić, by jak najmniej stracić czasu.

1.

III	IV
c	*g*
G	*C*
c^1	g^1

2.

III	IV
g	*c*
C	*G*
G	*C*
c	*g*

3.

III	IV
c	*g*
G	*C*
C	*C*
	g

c C = nauka cicha
g G = „ głośna.

Podobnych odmian może być więcej, zależy to od organizacji pracy, okoliczności i pomysłowości nauczyciela. Na rys. 1. widzimy, iż kl. III ma całą godzinę zajęć głośnych *(G)*, gdy w tym czasie klasa IV ma zajęcia ciche. Małe *c* u góry w kl. III oznacza

cza, iż nauczyciel poleca uczniom wyjąć np. czytanki i przeczytać cicho odpowiedni ustęp, a w tym czasie z klasą IV *(g)* omawia temat pracy cichej, poczem powraca do prowadzenia lekcji głośnej w kl. III *(G)*. c^1 u dołu (kl. III) oznacza zastosowanie lekcji głośnej (moment zajęć cichych) a w tym czasie w klasie IV sprawozdanie pracy cichej (g^1 = moment zajęć głośnych). Rysunek 2 przedstawia podobny moment, jak wyżej omówiony, z tą różnicą, że lekcja jest dzielona na pół godziny na przemian nauki cichej i głośnej. Rys. 3 przedstawia moment przypadku, kiedy np. z kl. III skończyliśmy omawiać zagadnienia głośne *(G)* i zadaliśmy pracę cichą, ale IV klasa jeszcze nie skończyła swojej pracy cichej. Wówczas oczywiście pracy tej nie przerywamy i pozwalamy kl. IV skończyć ją; sam nauczyciel natomiast stara się pomagać słabszym uczniom w pracy piśmiennej.

Nauka cicha, jak program zaznacza, nie może być tzw. unieszkodliwieniem jednej z klas, aby nie przeszkadzała w prowadzeniu nauki głośnej. Nauka cicha musi przeto odpowiadać następującym warunkom:

1. Temat musi być dla dziecka interesujący, praca nie może być mechaniczna i nie może trwać zbyt długo.

2. Temat i rodzaj pracy, którą dzieci mają wykonać na lekcji cichej, muszą być jasno i wyraźnie określone.

3. Czas trwania lekcji cichej w danej klasie może być różny, zależnie od tematu i stopnia wdrożenia dzieci do samodzielnej pracy; w kl. IV praca cicha może niekiedy trwać godzinę lekcyjną.

4. Na pracę cichą o charakterze utrwalającym dawać należy tylko takie ćwiczenia, które dzieci już znają z lekcyj głośnych i które będą w stanie wykonać samodzielnie.

5. Materiał przygotowany przez dzieci na lekcji cichej, która ma być wstępem do lekcji głośnej, musi stać się przedmiotem lekcji głośnej mającej na celu doprowadzenie do pewnych wniosków.

6. Na lekcje ciche można niekiedy przeznaczać ćwiczenia mające na celu sprawdzenie wiadomości lub stopnia sprawności uczniów.

W związku z tym program podaje tematy prac cichych na wszystkie klasy. (Na kl. III i IV na str. 257—8).

Lekcje wspólne w klasach łączonych stosujemy wtedy, gdy rodzaj ćwiczenia i materiał treściowy w obu klasach są jed-

nakowe. Najwięcej ich stosujemy w klasach I i II. Dla zorientowania się, jaki rodzaj prac nadaje się na lekcje wspólne, program podaje tematy lekcyj wspólnych na wszystkie klasy (str. 259—260). Lekcje te muszą odpowiadać trzem warunkom:

1. Czas trwania uzależnia się od zainteresowania dzieci i tematu.

2. Aktywność obu klas musi być jednakowa. Nie wolno dopuścić do tego, by starsza klasa była czynna; odwrotnie, dzieci starsze mogą uzupełniać i prostować spostrzeżenia młodszych oraz odpowiadać na trudniejsze pytania.

3. Temat lekcji wspólnej musi stanowić przygotowanie do lekcji cichej w jednej klasie i jednocześnie być wprowadzeniem do lekcji głośnej w innej.

N a u k a   d o m o w a   d z i e c i jest uzupełnieniem nauki szkolnej. Aby była owocna, musi odpowiadać tym warunkom, co i nauka cicha; a więc nadają się na ogół te same ćwiczenia co i na naukę cichą. Oczywiście, jak już wyżej wspomniałem, obowiązuje tu także różnicowanie tematów na poszczególne poziomy (roczniki).

Kiemieliszki (woj. wileńskie) *Wiktor Palczewski*

PISOWNIA A PRZEDMIOTY NAUCZANIA

1. U w a g i   w s t ę p n e. Prawo realizowania zasad ortografii nie przysługuje w y ł ą c z n i e nauce jęz. polsk. Z praktycznego punktu widzenia lepiej n i e k t ó r e   d z i a ł y pisowni opracować na lekcjach poszczególnych przedmiotów nauczania. Zyskamy wtedy na zespoleniu formy wyrazu z jego treścią i znaczeniem, na bezpośredniości i zainteresowaniu młodzieży. Formę i treść oprzemy na obrazach, rycinach, wycinkach z gazet, albumach historycznych, geograficznych, przyrodniczych, mapach, eksponatach, lekturze podręcznika itp., a zainteresowanie i bezpośredniość — na materiale treściowym, w danej chwili opracowywanym.

Nauczyciel w toku pracy (w myśl ogólnie przyjętej zasady dydaktycznej) wypisuje na tablicy nieznane, nowe lub trudne wyrazy: terminy naukowe historyczne czy geograficzne objaśniając ich treść i znaczenie. Wskazane było by w tych momentach stosowanie wyjaśnień dotyczących pisowni danych wyrazów względnie ich techniczno-wzrokowe opanowanie. Czynność ta nie zajęłaby wiele cza-

su a przyniosłaby niewątpliwie duże korzyści ortograficzne. Wyrazy omówione uczniowie notują w oddzielnych, wyłącznie na ten cel przeznaczonych zeszytach tworząc z czasem wyczerpującą całość słownikowo-ortograficzną, opartą na żywym materiale językowym. W ten sposób powstaną zeszyty ortograficzne historyczne, geograficzne, przyrodnicze, arytmetyczne.

Polonista przygotowuje zeszyty ortograficzne na poszczególne przedmioty nauczania zaopatrując je w odpowiednie działy. Przejrzyste bowiem uporządkowanie materiału naukowego znacznie ułatwi pracę. Nauczyciele zaś odnośnych przedmiotów mieliby ewentualnie tylko za zadanie przypilnować wpisanie materiału językowego przerobionej lekcji, jeżeli brak czasu względnie obawa załamania linii lekcyjnej nie pozwoli im zrealizować uwag ortograficznych. Czynność tę można przerzucić na warsztat pracy domowej ucznia. Oczywiście należy przedtem zapoznać ucznia z techniką pracy umysłowej w tym zakresie. Przegląd i poprawa oraz naukowe wyzyskanie prac należałyby wyłącznie do prowadzącego naukę języka polskiego.

Każdy przedmiot ma swoiste słownictwo i związaną z nim ortografię. Na godzinach języka polskiego nie możemy ogarnąć ich całości. Tylko współdziałanie wszystkich przedmiotów nauczania może dać uczniowi całokształt materiału słowniczo-ortograficznego.

2. Pisownia a nauka historii[1]). Materiał historyczny da nam możność omówienia i utrwalenia między innymi następujących zjawisk językowo-ortograficznych: *pisownia wielkich i małych liter, i — j* — itp.

a) Imiona własne ludzi: *Jan Sobieski, Stanisław August Poniatowski . . .;*

b) nazwiska cudzoziemskie, ich pisownia i wymowa: *Waszyngton, Bacciarelli* (Baczarelli), *Stephenson* (Stifenson), *Girard* (Żirard), *Chopin* (Szopen), *Weygand . .* ;

c) tytuły i godności: *ksiądz, książę, minister, król . . .* ;

---

[1]) W. Jarosz i A. Kargol, *Opowiadania z dziejów ojczystych.* Dla klasy VI szkół powszechnych. Lwów. Wydawnictwo Zakładu Narodowego im. Ossolińskich

d) urzędy, instytucje, stowarzyszenia: *Ministerstwo Spraw Wojskowych, Rada Ministrów, sejm, senat* (w znaczeniu ogólnym), *Sejm, Senat* (w znaczeniu indywidualnego tytułu), *Filomaci, Towarzystwo Patriotyczne, Biali, Czerwoni, Komisja Edukacji Narodowej, Liga Narodów* . . . ;

e) miejscowości: *Grochów, Olszynka, Żyrardów* . . . ;

f) ważne budowle: *Belweder, Łazienki, Zamek Królewski, Wawel* . . . ;

g) kraje: *Francja, Rosja, Anglia* . . . ;

h) wydawnictwa: *Gazeta Narodowa i Obca, Robotnik* . . . ;

i) wypadki i akty dziejowe: *konstytucja 3 maja, powstanie listopadowe* . . . ;

j) miasta, przedmieścia, dzielnice: *Kraków, Krakowskie Przedmieście, Śląsk Cieszyński, Górny Śląsk, Małopolska* . . . ;

k) tańce: *mazur, polonez* . . . ;

l) wyrazy zapożyczone: *etnografia* (ludoznawstwo), *emigracja* (wychodźtwo z kraju), *unia, konstytucja, republika, konfederacja, kongres, edukacja, gwardia, manifestacja, koalicja* itp.[2])

3. Pisownia a nauka geografii[3]). Geografia dostarczy materiału w zakresie: *pisownia wielkich i małych liter, u — ó, i — j, h — ch, ge — gie, użycie łącznika* itd.:

a) Strony świata: *północ, południe, wschód, zachód, południowy wschód, południo-wschód, północno-zachodni,* (ale *Wschód, Zachód* w znaczeniu całości geograficzno-kulturalnych) . . . ;

b) siatka geograficzna: *równik, równoleżniki, koła podbiegunowe, południki, półkule* . . . ;

c) morza: *Ocean Spokojny, Ocean Atlantycki, Ocean Indyjski, Morze Bałtyckie* . . . ;

d) strefy klimatyczne: *klimat równikowy, klimat umiarkowany, klimat podbiegunowy* . . . ;

e) wiatry: *pasaty, monsuny, cyklony, samumy* . . . ;

---

[2]) Dział a) polonista może uzupełnić (korelacja z środowiskiem) imionami własnymi uczniów klasy, c) znanymi tytułami, d) nazwami urzędów, instytucyj i stowarzyszeń lokalnych, e) nazwami okolicznych miejscowości, f) ważnymi budowlami miejscowymi, h) tytułami wydawnictw doby obecnej, j) nazwami przedmieść i dzielnic swego miasta, k) nazwami regionalnych tańców itp.

[3]) T. Radliński i G. Wuttke, *Geografia*. Kurs klasy szóstej szkoły powszechnej. Nakładem T. Radlińskiego. Warszawa.

f) lądy, krainy, wyżyny, niziny, pustynie, miasta: Afryka:*Egipt, Alger, Sahara, Sudan, Kongo, Kraina Wielkich Jezior, Kair* . . .; Azja: *Półwysep Arabski, Indie, Indochiny i wyspy Sundajskie, Japonia, Syberia* . . . ; Ameryka: *Ameryka Północna, Kanada, Stany Zjednoczone, Meksyk, Brazylia, Argentyna* . . . ;

g) góry i rzeki: *Atlas, Nil Biały, Nil Niebieski, Kongo, Himalaje* . . . ;

h) flora: *palma daktylowa, granaty, brzoskwinie, bawełna, ziemne orzeszki, maniok, banany* . . . ;

i) fauna: *dromader, termity, żyrafy, antylopy, strusie, hieny* . . . ;

j) religie: *mahometanizm, buddyzm, braminizm* . . . ;

k) rasy: *biała, czarna, czerwona, żółta; Murzyn, metys, mulat* . . . ;

l) planety: *Merkury, Wenus, Mars, Jowisz, Saturn* . . . ;

ł) wyrazy zapożyczone: *transoceaniczny, piramida, plantacja, oaza, faraon, hieroglify, kolonie, standaryzacja* itd. [1]).

4. Pisownia a nauka o przyrodzie [2]). Nauka o przyrodzie dostarczy materiału w zakresie pisowni:

a) rz: *drzewo, wierzba, korzeń, powierzchnia, dojrzały, wierzchołek, modrzew, przemysł, przestrzeń, powietrze, grzyb, oprzęd* . . . ;

b) ż: *stożek, łodyżka, użytek, dżungla, odżywianie, pasożyt, zboże, żyto, żer, żołądek* . . . ;

c) u: *gatunek, temperatura, łupina, tłuszcz, politura, runo, podmuch, huba* . . . ;

d) ó: *ściółka, nawóz, drób* . . . ;

e) sz: *kształt, pszenica* . . . ;

f) nazwy zwierząt: *papuga, skorpion, bażant, bawół, wąż* . . . ;

g) wyrazy zapożyczone: *grota, rezerwat, dren, obserwacja, izolacja* itp.

5. Pisownia a nauka arytmetyki. Arytmetyka obejmuje *pisownię cyfr*, cząstki wyrazów *-naście, -kroć, -dziesiąt, -set, liczebniki ułamkowe* itp., np.:

---

[1]) Dział f), g) polonista poleci uzupełnić (korelacja z Polską i środowiskiem) nazwami wyżyn, nizin, miast, gór i rzek krajowych, h), i), j) florą, fauną i wyznaniami otoczenia.

[2]) Gayówna, Złobicki i Adwentowski, *Podręcznik do nauki o przyrodzie żywej i martwej.* Dla klasy VI szkoły powszechnej. Nakładem Księgarni S. Jakubowskiego we Lwowie.

a)	Jeden	jede*naście*			
	dwa	dwa*naście*	dwa*dzieścia*	dwie*ście*	dwa*kroć*
	trzy	trzy*naście*	trzy*dzieści*	trzy*sta*	trzy*kroć*
	cztery	czter*naście*	czter*dzieści*	cztery*sta*	cztero*krotnie*
	pięć	pięt*naście*	pięć*dziesiąt*	pięć*set*	itd.
	sześć	szes*naście*	sześć*dziestąt*	sześć*set*	
	siedem	siedem*naście*	siedem*dziesiąt*	siedem*set*	
	osiem	osiem*naście*	osiem*dziesiąt*	osiem*set*	
	dziewięć	dziewięt*naście*	dziewięć*dziesiąt*	dziewięć*set*	
	dziesięć				

b) *półtora, półczwarta* roku, miesiąca, kilometra, jabłka (liczebnik z rzeczownikiem rodzaju męskiego i nijakiego), — *półtorej, półtrzeciej* flaszki, szklanki, mili (liczebnik z rzeczownikiem rodzaju żeńskiego);

c) *stumetrowy, czterokilowy, trzypiętrowy, pięćdziesięciogroszówka, trzyletni, sześćdziesięcioletni;*

d) *kwadrans, centnar, mnożenie, kąt, trójkąt, objętość, obwód, powierzchnia, prostopadłościan, graniastosłup;*

e) obce waluty: *dolar, frank* itd.

f) skróty: *kg, dkg, g* — *zł, gr* . . . itd.

6. Uwagi końcowe. Znajomość pisowni wyrazu, z którym uczeń styka się tylko podczas lektury podręcznika powierzchownie, optycznie jest... bardzo problematyczna. Uwaga bowiem ucznia w tych warunkach jest mimowolna, nieuświadomiona. Zadaniem nauczyciela — uczynić ją dowolną, to znaczy uświadomioną w kierunku pisowni danego wyrazu. Chodzi o to, by uczeń przestał być gapiem na zjawiska językowo-ortograficzne nie tylko w ramach nauki języka polskiego jako przedmiotu.

Podane w artykule przykłady mają charakter orientacyjny. Pragnąłem zwrócić uwagę zainteresowanych na możliwości ortograficzne występujące w nauce poszczególnych przedmiotów. Ortograficzne, wszechstronne wyzyskanie materiału naukowego w podanej formie znacznie ułatwi pracę nad rozszerzeniem i pogłębieniem wiadomości ucznia w zakresie pisowni języka ojczystego.

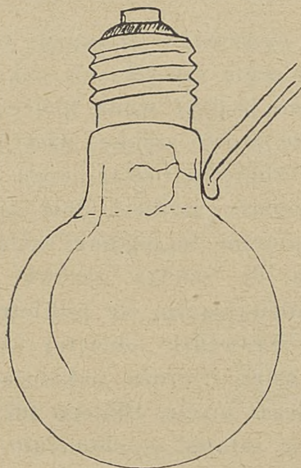
Ottynia (woj. stanisławowskie) *Stanisław Daszkiewicz*

POMOCE DO MARTWEJ PRZYRODY

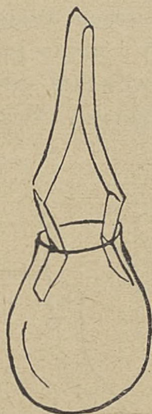
Do najdroższych materiałów potrzebnych przy ćwiczeniach przyrodniczych należy szkło laboratoryjne.

Kolba szklana to przedmiot, który nauczyciel otacza największą troską, bo w razie rozbicia musi najczęściej sam kupić. Ta troska nauczyciela staje się na lekcji troską wszystkich dzieci, które pomagają nauczycielowi w wycieraniu pojawiającej się rosy na kolbie i obawiają się o całość naczynia, zamiast zwrócić uwagę na doświadczenie.

W roku 1929 zastosowałam po raz pierwszy bańkę ze spalonej żarówki zamiast kolby. Podczas licznych prób okazało się, że ża-



Rys. 1.

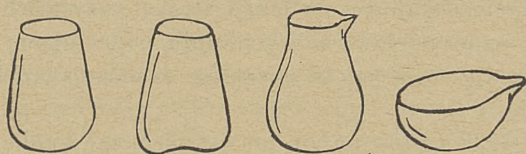


Rys. 2.

rówkę można łatwo obciąć i przerobić na naczynie podobne do kolby. Takie naczynie jest sporządzone z dobrego gatunku szkła i nie pęka przy pracy. Początkowo obcinano żarówkę bardzo prymitywnie prętem szklanym lub rurką, często jednak nauczyciel mniej wprawny doznawał zawodu i zniechęcał się. Do obcinania używa się wąskich pasków szkła (około 1 cm) uciętych ze szyby.

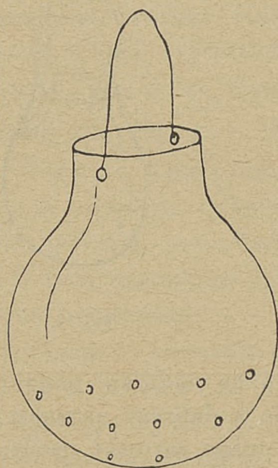
Pręt szklany ogrzać należy na końcu nad jakimś silnym płomieniem a więc takim, jaki dają np. primus, ślusarska maszynka benzynowa lub palnik Bunsena. Ogrzany do czerwoności pręt przyłożyć należy do żarówki (jak na rys. 1) i zwykle uzyskuje się pęknięcie rozchodzące się na wszystkie strony. Następnie obieramy so-

bie pęknięcie najdogodniejsze i znowu przykładamy ogrzany pręt na początku pęknięcia, a pęknięcie posuwa się w ślad za prętem coraz dalej. W ten sposób można obciąć żarówkę w dowolnym miejscu. Jeżeli pęknięcie przeskoczy do połowy żarówki, to obciąć należy w połowie i otrzyma się p a r o w n i c z k ę.



Rys. 3.

Czasem zdarza się, że szkło jest wytrzymałe na zmiany temperatury i mimo przyłożenia ogrzanego pręta żarówka nie pęka. Należy wówczas miejsce ogrzane prętem zwilżyć wodą (palcem lub patyczkiem). Oczywiście, że należy to zrobić szybko, natychmiast po usunięciu rozżarzonego pręta. Obcinanie żarówek jest całkiem bezpieczne, bo odłamki szkła wpadają do środka żarówki wraz z wdzierającym się powietrzem.



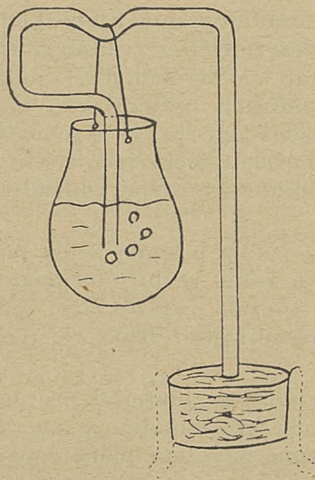
Rys. 4.

Krawędzie obciętej żarówki są ostre i grożą pokaleczeniem podczas mycia. Dlatego też należy je zatopić w płomieniu. Przy zatapianiu nie można żarówki trzymać w palcach, ponieważ rozgrzewa się szybko i parzy. Można tego uniknąć, jeżeli zrobi się z taśmy żelaznej uchwyt do żarówek przedstawiony na rysunku 2. Jeżeli dzieci nie myją kolbek po ćwiczeniach np. po doświadczeniu z trocinkami w wodzie, można dać żarówki z krawędziami ostrymi.

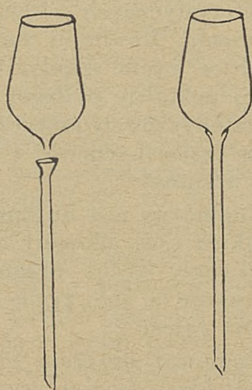
Obcięte żarówki można przerabiać na różne użyteczne naczynia. Rysunek 3 przedstawia kilka naczyń uzyskanych z żarówek. D z i ó b e k robi się w ten sposób, że ogrzewa się silnie krawędź żarówki i naciska się drutem lub patykiem. Jeżeli chcemy uzyskać

k o l b ę do postawienia, to trzeba ogrzać silnie dno i przyłożyć do deski. Oczywiście, że kolbę należy trzymać w szczypczykach.

Kolbę z żarówki można stosować także do ćwiczeń z przyrody żywej np. do przechowywania różnych owadów w akwariach. Wówczas należy zrobić w żarówce kilka otworków, aby do środka dochodziła woda lub można było żarówkę zawiesić na sznurku. Dziurki robi się rozżarzonym drutem stalowym, jednak należy ogrzać silnie to miejsce żarówki, w którym chcemy mieć dziurkę. Żarówkę z dziurkami należy chłodzić powoli, bo nagle oziębiona pęka.



Rys. 5.



Rys. 6.

Rysunki 4, 5 i 6 przedstawiają niektóre zastosowania praktyczne żarówki spalonej.

Wprowadzenie do ćwiczeń kolbki z żarówki uwolni nauczyciela od strat materialnych a dziecko zwróci całą uwagę na doświadczenie.

Katowice *Stanisław Stabrawa*

Ludzie dzisiejsi marnują zbyt wiele czasu na wysłuchiwanie słów i myśli innych ludzi. Lepiej by czynili, słuchając więcej w spokoju i skupieniu własnych myśli. Wiedzę możemy przejmować od innych, lecz mądrości musimy się nauczyć sami. *Axel Munthe (Księga z San Michele)*

Są rzeczy, których nie można nauczyć się a priori.

Nadesłał: St. Daszkiewicz *W. Miłaszewska (Cmentarz i sad)*

UWAGI DYSKUSYJNE I NASZE ECHA

Plan wychowania. (13/1936)

Jedną z najświeższych bolączek pracy szkolnej, fikcją, w którą od czasu do czasu wierzymy (najczęściej zaś przechodzimy koło niej do porządku dziennego) jest tzw. „plan wychowawczy", wyrosły zresztą na słusznej zasadzie przepajania pierwiastkami pedagogicznymi różnorodnych czynności dydaktycznych. Chodzi tu o opisany, rozbity na okresy miesięczne czy dłuższe schemat aktualnych zagadnień wychowawczych. Narzuca się poważna wątpliwość, czy taki plan przedstawia jakąkolwiek wartość praktyczną. Plan wychowawczy, to nie zbiór tematów aktualnych lecz metodycznie ujęty kompleks charakterystycznych oddziaływań, sprzężonych z realizacją szarego zagadnienia. Powinien się on opierać na momentach, zaobserwowanych w życiu szkoły, klasy, organizacji uczniowskiej oraz we własnej postawie pedagogicznej. Planowanie pracy wychowawczej jest metodyczno-dydaktyczną aktywnością nauczyciela, ściśle sprzężoną w czasie i temacie z jego charakterystycznymi oddziaływaniami na uczniów.

Popularny jest następujący typ: szkoła posiada jeden plan dla wszystkich klas, ułożony na początku roku, rozbity na poszczególne miesiące. Grono pragnie w ten sposób „wprowadzić jednolite wychowanie w całe życie szkolne, organizować dzieci różnych klas w jedną całość".

Ponieważ program przewiduje odrębny materiał dla poszczególnych klas, co jest zresztą zupełnie zrozumiałe, „plany wychowawcze" wysuwają ogólne zagadnienia wspólne, jednoczące klasy na platformie aktualności, momentów uroczystych, potrzeb lokalnych itd. O ile z samą zasadą tak pomyślanej pracy wychowawczej godzą się przeciwnicy „planowania", o tyle „nie są im na rękę" miesięczne formułowania „planów" i wypisywanie ich w dziennikach. Twierdzą, że najczęściej w natłoku nowych zagadnień dnia nauczyciel mimo woli zapomina o oficjalnym „planie wychowawczym" i robi to, co wynika z bieżących bolączek i obserwacyj. Rzeczywiście, musimy uznać za rzecz chybioną konstruowanie, wypisywanie miesięczne, z góry na cały rok ułożonych „planów". Jest to niepotrzebna robota biurowa, wprowadzająca wraz z samymi „planami" chaos w życie szkolne.

Zupełnie są zrozumiałe postulaty, że ten sam program pracy wychowawczej odrębnie jest realizowany w poszczególnych klasach. Według niektórych opinii oficjalny, wspólny „plan" nie wystarczy, gdyż każda z klas ma swoiste zagadnienia i potrzeby, które w pierwszym rzędzie należy uwzględniać w pracy wychowawczej. Do słusznych poglądów zaliczymy ten, który stwierdza

niemożliwość realizowania na szerszą skalę jednolitego wspólnego planu, a to ze względu na zwartą organizację klasową szkoły. Powinny być „uruchomione“ jakieś nowe zespoły międzyklasowe, ułatwiające styczności wzajemne dzieci różnego wieku. Albo też należało by przerzucić całą wspólną lokalną pracę wychowawczą na organizacje uczniowskie, które w ten sposób nabrałyby rumieńców środowiskowego życia szkolnego.

Innym typem „planów“ jest okolicznościowe, wynikłe z potrzeby chwili, formułowanie zagadnień lub punktów wychowawczych na pewien schematycznie ustalony okres. Np. zdarzają się na pewnym odcinku czasu zbyt częste bójki między dziećmi, rada pedagogiczna szuka przyczyn i organizuje odpowiednią akcję wychowawczą. Inny wypadek: dzieciom różnych klas udziela się psychoza wagarowania, „zbijania bąków“, „robienia różnych drobnych awantur“. Należy zapobiec tej swoistej „epidemii“ i uciec się do systematycznie działających środków zapobiegawczych. Wydaje nam się, że takie postawienie pracy wychowawczej jest wartościowsze, niż „comiesięczne, wygodne plany wychowawcze, obejmujące takie punkty, jak: „stosunek do nauczyciela, do rodziców, przygotowanie uroczystości X“ itd. Po co specjalnie wymieniać w „planie wychowawczym“ „przygotowanie do uroczystości Imienin Pana Prezydenta“, „zachowanie się w świetlicy“ i inne? Przecież to są rzeczy oczywiste i właściwie usypiają (ponieważ widnieją w oficjalnym planie wychowawczym) czujność szkoły na różne nader ważne wydarzenia w życiu dzieci. „Przygotowanie obchodu to zbyt ogólne, nic nie mówiące powiedzenie; raczej należy zwrócić uwagę na swoisty, aktualny charakter uroczystości i pewne wybrane, związane z nią, sprawy wychowawcze. Są opinie, że niektóre punkty „planów“ (np. obchody państwowe) powinny wejść (w różnych odpowiednio dostosowanych formach) do normalnego toku całorocznej pracy szkolnej.

Lublin *Józef Czarnecki*

* * *

Zagadnienie planów wychowawczych w obecnym czasie jest bardzo ważne ze względu na rolę wychowania w dzisiejszej szkole. Warto więc się zastanowić nad tym, jak mają powyższe plany być ułożone. Zobaczmy, co mówią w tej materii ustawa, program nauczania i statut szkół powszechnych. Ustawa z 11 marca 1932 r. we wstępie mówi:

„Ustawa niniejsza wprowadza takie zasady ustroju szkolnictwa, które mają Państwu ułatwić organizację wychowania i kształcenia ogółu na świadomych swych obowiązków i twórczych obywateli Rzeczypospolitej,....“

Statut publicznych szkół powszechnych w 12 paragrafach omawia kwestię programu i organizację wychowania. Od czasu przyjęcia nowego ustroju szkolnictwa posypały się jak z rogu obfitości

różne koncepcje planów wychowawczych. Różni różnie interpretowali i interpretują intencję ustawodawców. Do licznych, obciążających nauczycielstwo sążnistych protokółów, sprawozdań itp. rzeczy doszły jeszcze miesięczne a nawet tygodniowe plany wychowawcze. A przecież obowiązujące nas obecnie programy nauczania mówią o wychowaniu:

„Podstawowe znaczenie zarówno w wychowaniu jednostki jak i społeczności uczniowskich ma właściwy dobór treści kształcącej i formy pracy...“ (XX str.). „Postulaty powyższe odnoszą się w szczególności do nauczania, które winno posiadać z istoty swej charakter wychowujący. Nauczanie ma różnorodną treść, oddziaływa więc wielostronnie na rozwój duchowy wychowanków. Poszczególne nauki i umiejętności winny przy tym współdziałać ze sobą tak, aby ich zharmonizowany zespół przyczynił się do pełnego rozwoju osobowości“. (XX i XXI str.). „Różnorodność potrzeb i dążeń ... wymaga ... aby osoby, wychowujące młodzież, porozumiewały się stale ze sobą i uwzględniały drogi, którymi prowadzą ją do celów, szkole wyznaczonych“. „Postulat ten dotyczy przede wszystkim koordynacji pracy na terenie szkoły.“ (XXI str.).

Paragraf 62 statutu szkół powszechnych głosi nam:

„Kierownik łącznie z gronem nauczycielskim, czuwając nad wytworzeniem odpowiedniej atmosfery wychowawczej, realizują program wychowania przez: a) bezpośredni swój wpływ na uczniów w szkole i poza szkołą, b) nauczanie, c) dopomaganie uczniom do samowychowania się, d) organizowanie życia zbiorowego uczniów, e) utrzymywanie stałej łączności z domem w pracy wychowawczej. Oddziaływanie wychowawcze winno nadto obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego a przeciwdziałać ujemnym wpływom.“

Wyraźniej i dokładniej niż powyższe dyrektywy nie można już powiedzieć, jak ma wyglądać plan i program wychowawczy. W myśl powyższego opracowuje się plan wychowawczy dla całej szkoły przez grono nauczycielskie z kierownikiem szkoły na czele. Plan ten sprowadza się do następujących czynności:

1. Omówienie pod względem wychowawczym rozkładów nauczania wszystkich przedmiotów nauczania z uwzględnieniem potrzeb wychowawczych miejscowej dziatwy szkolnej.

2. Praca samorządu klasowego i doskonalenie samorządu (wyższy stopień).

3. Prowadzenie organizacyj szkolnych i nastawienie prac tychże w kierunku potrzeb wychowawczych szkoły. (Ustala się ogólne punkty. O szczegółowe przeprowadzenie pracy w organizacji dba opiekun danej organizacji).

4. Ustalenie prac i ilości zebrań opieki rodzicielskiej (kół klasowych) celem wymiany zdań między szkołą a domem.

5. Ogólne postanowienia szkoły: dyżury dzienne, niedzielne, wchodzenie do klas, święta i uroczystości państwowe i narodowe itp.

6. Wpływ osobisty nauczyciela — jego osobowość, zdolność i takt wychowawczy, którymi to walorami wpaja podstawy wychowania swym wychowankom na tle życia całej klasy.

Tak pomyślany plan wychowania winien być w kilkunastu zdaniach umieszczony w protokóle rady pedagogicznej oczywiście z pominięciem punktu ostatniego, który z swej natury pozostaje wyłącznym i specyficznym środkiem wychowawczym danego wychowawcy. Jest to najważniejszy środek w pracy wychowawczej.

W tym też celu ukazało się przytoczone przez autora artykułu rozporządzenie Min. W. R. i O. P., by skończyć z nieproduktywną robotą papierową w szkole, a które najwyraźniej mówi:

„Poza podziałem materiału nauczania umieszczonym w „Dzienniku lekcyjnym“ oraz poza planem wychowawczym umieszczonym w księdze protokółów rady pedagogicznej nie należy wymagać pisania żadnych innych ... planów wychowawczych...“

Dziwić się należy, że nauczyciele-praktycy, którzy dotychczas odczuwali na swych barkach przerost niepotrzebnej pisaniny, projektują, wbrew rozporządzeniu władz, dodatkowe a zbyteczne pisemne plany wychowawcze na poszczególne klasy. Ba, nawet z podziałem na poszczególne miesiące! Czyż na zrealizowanie tych nowych „rozkładów wychowawczych“ nie potrzeba specjalnych godzin lekcyjnych?

Autor artykułu po poprzednich przygotowaniach wyprzedzających budowę takiego planu i podaniu ogólnych wytycznych przez kierownika szkoły, radzi, by opiekunowie klas przystąpili do montowania programu wychowania dla swych klas. Następnie zbiera się zespół klasowy, który przedyskutowuje i ustala zakreślony plan. Tak skonstruowany plan wraca ponownie do kierownika szkoły celem uzupełnienia i koordynacji. Zapytuję się, pominąwszy różne konferencje zwyczajne i nadzwyczajne oraz czynność podobnych zespołów odnośnie do rozkładów nauczania, jak długo ten montaż będzie trwał, ile konferencyj, zebrań musi nauczyciel na to poświęcić? To przecież nadzwyczajna gorliwość, która gmatwa i przedłuża cały proces organizacji wychowania. Wychowywać i oddziaływać wychowawczo musimy od pierwszych dni nauki a nie po kilku tygodniach czasu.

A czyż nie „nonsensem“ jest przepisywanie materiału, który jest realizowany w materiale nauczania? Tak jest! Proszę zobaczyć w przytoczonym przez autora planie np. dla kl. I w miesiącu wrześniu. Co się tam robi? Po prostu wpisuje się treść lekcyj, zajęć praktycznych, gimnastyki czy innych. A w listopadzie tak samo, wierszyki — „Kto ty jesteś“, „Marszałek“ itp. Musimy przecież pamiętać o tym, co mówi nasza znana autorka cennych prac pedagogicznych dr Jeleńska, że „gdybyśmy nawet usiłowali pozbawić ją (naukę) tego wpływu, nie moglibyśmy tego dokonać“ — każda nauka wychowuje. A jeśli tak jest, po cóż treść tej nauki wypisywać ponownie? To znów zbyteczna gorliwość.

Naprzykład kultura życia codziennego (mycie rąk, uszu itp.) musi być na piśmie? Czyż był dotychczas nauczyciel, który by tole-

rował brud u dzieci, który by się takim dzieckiem nie zainteresował? Nie byłby nauczycielem. Zresztą na specjalne wyrabianie nawyków do higieny mamy osobne godziny w zajęciach praktycznych. Inna jest rzecz. T r z e b a t y l k o z a o p a t r z y ć s z k o ł y w u m y w a l n i e, aby dzieci po każdym brudzącym zajęciu mogły z nich korzystać. Przy jednej umywalce w klasie na 50—70 uczni nie można myśleć o tym. Mniej lub więcej podobnie przedstawiają się plany wychowania dla innych klas i we wszystkich innych środowiskach i obwodach szkolnych. Zasadniczo przewija się w nich zawsze zagadnienie wychowawcze takie lub inne: współpraca z domem, czystość osobista i wychowanie państwowe. W tej rubryce umieszcza się najczęściej święta państwowe (m. zd. mylnie pojmowane wychowanie państwowe).

Wszystko to nauczycielstwo wykonywało i wykonuje przy trudnej pracy nauczania. Chodzi o to, byśmy my, nauczyciele, nie obarczali siebie samych zbyteczną robotą. Wykonujmy w najwyższym procencie to, co nam nakazują obowiązujące przepisy: programy nauczania, ustawa o szkolnictwie i statut szkół powszechnych. Nie bądźmy więcej papiescy, niż sam papież i nie przysparzajmy sobie trudu.

Sądzę, że inni koledzy wypowiedzą się szerzej na ten temat, tym bardziej, że różne jest pojmowanie tej sprawy nie tylko u naszych bezpośrednich władz, ale wśród samego nauczycielstwa.

T. (woj. poznańskie) *M. Stema*

O właściwy program wychowania (Nr 1-2 1937)

Autor artykułu na powyższy temat oświadcza, iż szkoła czeka na program wychowania, który by jasno określił i wskazał te podstawy wychowania, jakie szkoła ma dać uczniom. Czyżby naprawdę tak było, że dano nam program nauczania a zapomniano o programie wychowania? Czyż na prawdę zachodzi jeszcze potrzeba jasnego określenia i wskazania celu wychowania, jak to szan. autor podkreśla?

Odpowiedzią na to niech będzie artykuł kol. J. Przewoźnego pt. *Plan wychowania*, drukowany w *Przyjacielu Szkoły* nr 13, rok 1936 (str. 505—517), gdzie szan. autor słusznie wskazuje, iż program wychowania, zawsze i wszędzie zależny od celu wychowania, podany jest: 1. we wstępie do ustawy ustrojowej z dn. 11 III 1932, 2. w „Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej“, 3. w programie nauczania, 4. w statucie, 5. w podejściu do środowiska. Kol. J. Przewoźny wiele punktów programu wychowania z powyższych źródeł cytował, wiele jeszcze można by przytoczyć, zwłaszcza z „Podstaw ideowych szkoły ogólnokształcącej“. Tam też jest jasno podany cel wychowania, którym jest wychowanie człowieka, jego uspołecznienie i wychowanie uczniów na świadomych swych obo-

wiązków i twórczych obywateli Rzplitej, zdolnych do zajęcia postawy jak najbardziej czynnej wobec zadań i obowiązków, jakie ich czekają. Ten cel wychowania, podany przez program, nie jest zresztą u nas czymś nowym. Ideał wychowania dobrego Polaka przewijał się w historii naszej przez długie wieki, skonkretyzował się doskonale i zajaśniał w ustawach Komisji Edukacji Narodowej, był głównym hasłem nakreślonym szkole przez Marszałka Józefa Piłsudskiego, był hasłem propagowanym przez Sławomira Czerwińskiego, ostatnio zaś w programie znalazł ideał ten realną swą formę, jako przepis obowiązujący każdego nauczyciela-wychowawcę. Niezależnie od tego podano w cytowanych źródłach cały szereg wskazówek, które dotyczą wychowania człowieka i obywatela. Samo wypisanie na kartce papieru tych wszystkich wskazań i myśli da obfity program wychowania. Kol. J. Przewoźny, analizując program nauczania, nie bez słuszności twierdzi, iż na każdej stronie tego programu mamy również program wychowania: w statucie dopatruje się raczej nagłówków programu wychowania, do których my mamy szukać tematów. Jeśli przeto programem wychowania nazwiemy wybór treści wychowawczej, to taki wybór treści mamy, chociaż nie jest on ujęty w oddzielny jakiś okólnik, w oddzielny przepis. I według mnie to jest właśnie dobrze, co postaram się uzasadnić.

Mamy wyraźny program wychowania, chociaż nie mamy szczegółowego kalendarza czynności wychowawczych, rozplanowania treści czy wskazania form pracy, gdyż to pozostawione jest dalszej twórczej pracy nauczyciela, kierownika szkoły, rad pedagogicznych, wreszcie pracy samych uczniów. Nauczyciel winien mieć dużo swobody w nauczaniu, musi zaś ją mieć w tworzeniu szczegółowego programu wychowania i w realizowaniu tegoż. Rozumieli to dobrze nasi wybitni przedstawiciele wychowania. Władysław Dawid tak pisze:

„Nauczyciel nie może być biernym, mechanicznym wykonawcą celów i zadań nie przez niego pomyślanych i przyjętych, ale narzuconych mu z zewnątrz, przepisywanych z góry na lata, tygodnie, dni i godziny. W takim razie było by ekonomiczniej wszystkich nauczycieli zastąpić przez mechaniczne aparaty..... A jeśli nie, to zgodzić się musimy, że nauczyciel, który działać ma na ucznia jako człowiek na człowieka, który zatem działać może tylko według tego, czego chce własna jego wola, że nauczyciel musi cel i programy dawać sobie sam lub przez swoich przedstawicieli, być ich współtwórcą, a w ich wykonywaniu mieć zostawioną szeroką swobodę.“ *(O duszy nauczycielstwa).*

Wyrażona tu jest zasada autonomii w organizowaniu przez nauczyciela pracy w szkole. Również H. Rowid podziela to samo stanowisko i podkreśla, że chociaż nauczyciel często musi przejmować cele innych, to jednak realizuje je jako swoje, o ile one odpowiadają jego wewnętrznemu przekonaniu. Tak jest w tym wypadku. Program stawia cel jasny i wyraźny, że szkoła ma przygotować świa-

domego swych obowiązków, twórczego, czynnego i uspołecznionego obywatela Rzplitej. Taki cel każdy nauczyciel-Polak uzna za swój i będzie go rozwijał i realizował jako swój własny. I jak cieszymy się i uznajemy za dobre to, że program nauczania w szeregu wypadków pozostawił nam dużo swobody (np. swoboda w zakresie metody nauczania, podręczników, doboru materiału w związku ze środowiskiem, zniesienie sztywnego rozkładu godzin w kl. I), tak tylko cieszyć się należy z tego, że nie usztywniono całkowicie dziedziny wychowania przez jeden wspólny jakiś program-przepis i że pozostawiono nam w tym zakresie autonomię. Dzięki temu bowiem tylko możemy być twórczymi. W „Podstawach ideowych szkoły ogólnokształcącej", w „Ogólnych wytycznych pracy szkolnej" i w wielu innych miejscach mamy szereg wskazań na to, że szczegółowy program wychowania zależny jest od szeregu najrozmaitszych czynników i ponieważ one w różnych miejscowościach Polski są różne, nie można dać ścisłego programu, lecz tylko wytyczne, wskazówki, cele, myśli, które są jednolitą podstawą wychowania, aczkolwiek nie gwarantują jednolitych wyników wychowania, podobnie jak istniejące jednolite programy nauczania, mimo wszystko nie gwarantują jednolitych wyników pracy.

Na str. XXI programu czytamy takie zdanie:

„Wychowując młodzież, należy wystrzegać się zmechanizowania działań nauczyciela". „Inicjatywa do poczynań wychowawczych nie powinna wychodzić wyłącznie od nauczyciela, ale także i od uczniów".

Czy było by możliwe zrealizowanie tego postulatu, gdyby był jakiś jeden program wychowania, który realizowałby każdy nauczyciel w każdym punkcie Polski? Gdyby jednolitym jakimś programem podane były poszczególne prace wychowawcze, organizacje uczniowskie, jakie należy prowadzić, święta i uroczystości, jakie urządzać należy, przedstawienia, jakie organizować trzeba, pogadanki, jakie wygłaszać można itp., to jasnym jest, że wtedy właśnie nastąpiłoby zmechanizowanie pracy nauczyciela. Pod takim programem z pewnością znalazłyby się zaraz „wyniki wychowania", tak jak są „wyniki nauczania". W czasie wizytacji władze szkolne, zamiast badać stan wychowania młodzieży, skrzętnie badałyby, czy odnośne punkty programu wychowania są „wyczerpane", czy nauczyciel nie jest „spóźniony" w tym dziale, może nawet znalazłby się wkrótce „instruktor pracy wychowawczej", który by zarzucał, że to a to zostało zrobione, chociaż nie ma tego w programie itp.

A coby było, gdyby nauczyciel nie godził się z szeregiem punktów podanego do realizowania programu wychowania? Zrodziłby się wtedy krytycyzm, nauczyciel, nie przyjmujący tego programu w głębi duszy i realizujący to i owo bez przekonania, stałby się wychowawcą wręcz szkodliwym. Czyż nie lepiej przeto, że idąc za po-

stępem myśli pedagogicznej, program określił nam jasno i wyraźnie cel wychowania, podał szereg myśli i wskazówek, organizację zaś pracy i opracowanie tego celu pozostawił twórczym wysiłkom nauczyciela. Właśnie dzięki tej swobodzie jesteśmy wychowawcami, a nie urzędnikami. Właśnie tylko ta autonomia pracy skłaniać może nauczyciela do szukania coraz nowych wartości, do pogłębienia swojej wiedzy i doskonalenia pracy dla wzniosłego celu. Pamiętamy z historii wychowania, że gdy szkoła średniowieczna chciała wychować jednostkę bezwzględnie posłuszną Kościołowi i jego naukom i nie oglądała się na to, by z dziecka wychować człowieka i obywatela, to podała taki program wychowawczy, w którym na autonomię w wychowaniu nie było miejsca. Teraz jesteśmy świadkami szczegółowych programów wychowania politycznego w Niemczech czy w Rosji Sowieckiej, lecz świat pedagogiczny wypowiada się przeciw takim programom, bo przy takich programach nie jest uwzględnione dobro dziecka, tylko czyjś obcy interes.

Nie wymagajmy więc innego programu wychowania niż ten, który jest już nam podany, gdyż wielki to program. Szukajmy tylko sposobów jego rozwinięcia i wprowadzenia w życie, pamiętając o słowach H. Rowida:

„W trosce o dobro dziecka zachować musi wychowawca niezależność sądu i swobodę w stosowaniu najbardziej, jego zdaniem, celowych środków wychowawczych, przy czym powinien umieć obronić i uzasadnić swój sąd i wykazać w sposób obiektywny celowość swego postępowania w kierowaniu dzieckiem".

Lublin *Jan Feliks Szurek*

* * *

Od czasu ukazania się ustawy o ustroju szkolnictwa z dnia 11 marca 1932 r., programów dla publicznych szkół powszechnych III i II stopnia oraz statutu dla tychże szkół zagadnienie wychowania coraz bardziej nurtuje umysły pedagogów-praktyków i teoretyków, bo przecież im w udziale przypadła misja budzenia i skierowania instynktów dzieci w łożyska właściwe programowi i statutowi. Dobrze też moim zdaniem dzieje się, że trudności te śmiało omawiamy na łamach pism, jak to uczynił kol. Cerekwicki. A trudności jest wiele! Zważmy, że znamy cele programu, cechy ucznia, do jakich mamy go doprowadzić według statutu (dział VII, uczniowie § 71, § 72, § 73) w którym dość wyraźnie zakreślone są cele wychowawcze, że znamy wskazania ustawy z 11 marca 1932 r. z różnymi działami wychowania oraz wreszcie, że znamy swych wychowanków, swe środowisko, podręczniki i chcemy zabrać się do opracowania programu i planu wychowawczego dla całej szkoły i poszczególnych klas. Tutaj dopiero wejdziemy w sedno sprawy, zobaczymy trudności w całej jaskrawości i tu z konieczności „jednolite podstawy wychowania", o których mówi kol. C., nie będą jednakowe w całym szkolnictwie. Śmiem przypuszczać, że planów

wychowawczych będzie może nieco mniej, niż szkół, ale będzie wielka ich różnorodność.

Jedne szkoły mają hasła dla całej szkoły i poszczególnych klas, inne robią szczegółowe rozbicia na wychowanie umysłowe, fizyczne, społeczno-państwowe dla każdej klasy. Słowem, brak tu ramowego programu wychowawczego. Uważam za celową potrzebę ramowego programu wychowawczego na przeciąg siedmiu lat pobytu dziecka w szkole z podziałem na poszczególne klasy, gdyż nauczyciel wtedy jasno i wyraźnie widzi cel, do którego ma zmierzać, a podstawy wychowania będą wówczas jednolite. Sposób zaś oraz metodę pracy można pozostawić nauczycielowi, który wybierze taką, jaką mu podyktuje psychika jego dzieci i środowisko.

Chorki (woj. łódzkie) *Feliks Frątczak*

* * *

Zapewne każdy z wychowawców przyzna autorowi artykułu rację, że zorganizowanie pracy wychowawczej w szkole w taki sposób, jaki określa statut publ. szkół powsz., nie należy do rzeczy łatwych. Mam jednak wrażenie, że podanie nam ściśle określonego planu wychowania nie usunęłoby tych trudności, lecz przyniosłoby nowy kłopot: liczenie się z tym programem i nowe niebezpieczeństwo: schematyzowanie pracy wychowawczej.

Jeśli zgadzamy się na twierdzenie, że „nauczyciel winien trzymać rękę na pulsie życia i pracy pedagogicznej", to chyba dlatego, by poznać tętno życia, by stale mieć w świadomości wszystkie jego normalne i chorobliwe drgnienia, a w zależności od tego nadawać odpowiedni kierunek pracy pedagogicznej. Jeśli praca wychowawcza winna „obejmować wyzyskiwanie dodatnich wpływów środowiska pozaszkolnego, a przeciwdziałanie wpływom ujemnym" (§ 62 statutu), to tego narzucony nam program nie zdoła określić szczegółowo, bo musiałby uwzględnić każdy typ środowiska, co jest rzeczą wprost niemożliwą.

Jeśli zaś otrzymalibyśmy program ogólny, to on nic nowego nam nie przyniesie, a ułatwienia w nim nie znajdziemy, bo i tak w szczegółach sami musielibyśmy dostosować go do „potrzeb środowiska oraz do wieku i rozwoju dzieci" (§ 59 statutu).

Autor woła o jasne określenie i wskazanie podstaw wychowania, jakie szkoła ma dać uczniom. Czyż żądałby wypisania ich ze statutu lub programu nauki do odrębnej broszury?

W § 73 statutu podane są drobne szczegóły, ale w wielu innych paragrafach i w programie nauki cele wychowania tak są sprecyzowane, że można się dokładnie zorientować, w jakim kierunku ma postępować praca wychowawcza. Zresztą w „Uwagach" do programów nauki poszczególnych przedmiotów wskazane są cele wychowawcze, owe „jednolite podstawy wychowania".

Jabłuszek (woj. pomorskie) *Henryk Cieślak*

Z BIULETYNÓW MIĘDZYNARODOWEGO BIURA WYCHOWANIA

M. B. W. (Bureau International d'Education) w Genewie nadsyła nam od dłuższego czasu stale swe komunikaty w języku francuskim. Poniżej ogłaszamy trzy ostatnie w streszczeniu p. prof. dr Michaliny Krzyżanowskiej. Red.

Nowe ustawy szkolne w Anglii i kraju Walii. Ustawą, nazwaną *Act principal*, z dnia 31 lipca 1936 roku przedłużono obowiązek uczęszczania do szkoły do ukończonych 15 lat życia. Te z dotychczasowych rozporządzeń, które wyznaczają niższą granicę wieku szkolnego, a które są zawarte w ustawie z 1921 roku, zwanej *Education Act*, zostają odwołane, względnie dostosowane do nowej ustawy z dniem wejścia jej w życie. (1 IX 1939).

Pracodawca zatrudniający małoletnich musi otrzymać uprzednio zezwolenie na piśmie od kompetentnych władz, które działają w porozumieniu z rodzicami dziecka i z Komitetem dla spraw zarobkowania małoletnich. Zezwolenie może być wydane po zbadaniu stanu zdrowia i ogólnego stanu fizycznego oraz po rozpatrzeniu, czy funkcje pełnione mogą się stać dobrodziejstwem nie tylko bezpośrednim, lecz również dla przyszłości zarobkującego dziecka.

Przed wydaniem pracodawcy zezwolenia mają być rozpatrzone następujące szczegóły: a) rodzaj i przypuszczalny czas trwania zatrudnienia, b) udogodnienia przyznane dziecku, żeby mogło uzupełniać swoje wykształcenie, c) czas wolny na odpoczynek, d) wartość zatrudnienia z punktu widzenia wyrobienia zawodowego dla przyszłego stanowiska dziecka.

Orzeczenie powołanych do tego władz jest bezapelacyjne. Gdy rodzice jakiegoś ucznia szkoły średniej lub innej zawrą kontrakt z władzami szkolnymi lokalnymi lub inną organizacją, na mocy którego zobowiązali się do posyłania dziecka do szkoły przynajmniej do ukończonych 15 lat życia, to zezwolenie na zarobkowanie dziecka nie będzie mogło być wydane bez zgody władz szkolnych lub organizacji, z którymi poprzednio zawarta była umowa.

(W dalszym ciągu określa ustawa dokładnie wypadki, kiedy upoważnienie do zarobkowania dzieci traci ważność itp.).

Władze szkolne lokalne mogą w wyjątkowych rodzinnych okolicznościach udzielić rodzicom czternastoletniego dziecka dyspensy od posyłania go do szkoły, by mogło stać się użyteczne z domu. Władze stawiają wtedy warunki według własnego uznania.

Przesunięcie granicy wieku szkolnego we Francji. Ustawa z dnia 7 sierpnia 1936 r. zmienia dawniejszą ustawę z 28 marca 1882 pozostawiając granicę dolną wieku (sześć lat) niezmienioną, a przesuwając górną dla wszystkich dzieci, uczących się we Francji, tubylców i przybyszów z 13 na 14 ukończonych lat życia.

Odtąd zabrania się zatrudniania dzieci w handlu i przemyśle przed upływem 14 lat życia. Ustawa, nie działając wstecz, dopuszcza przejściowo zarobkowania dzieci młodszych, ale tylko tych, które były przyjęte do pracy przed 1 października 1936 r. Nadto ustawa pozwala na zatrudnienie dzieci poniżej granicy wieku w przedsiębiorstwach, w których nie ma najemnych pracowników a gdzie pracuje jedynie rodzina, tak że dzieci pozostają pod jej opieką.

Łącznie z nową ustawą rząd wydał rozporządzenie wykonawcze, więc dotyczące wyposażenia względnie dobudowania nowych klas itp. Przesunięcie granicy wieku szkolnego odnosi się również do dzieci w tych rodzinach, które korzystają z dobrodziejstw ustaw o pomocy dla rodzin licznych.

Osobnym okólnikiem zobowiązał minister wychowania narodowego inspektorów i nauczycielstwo do znalezienia w roku szkolnym 1937/38 najlepszych dróg dla osiągnięcia celów w najwyższej nowo dodanej klasie szkolnictwa powszechnego. Cele roku nauki od 13 do 14 lat życia są trojakie:

1. utrwalić i uzupełnić wiadomości dotychczas nabyte, aby dzieci posiadały taką wiedzę ogólną, która jest niezbędna dla wszystkich: dla mężczyzn i kobiet, dla obywateli-tubylców i pracowników-przybyszów;

2. wyrobić zamiłowanie i dać niejako możność rozwijania w życiu późniejszym kultury zawodowej i ludzkiej;

3. wskazać dziecku miejsce, które by mogło w przyszłości zająć na wsi lub w mieście — odpowiednie do warunków danej jednostki: jej stosunków rodzinnych, uzdolnień, zainteresowań, przy uwzględnieniu interesu ogółu.

Bieżący rok szkolny (1937/38) ma być rokiem inicjatywy i doświadczeń nauczycielstwa. Po jego upływie, korzystając ze sprawozdań z pracy, ustanowi Wyższa Rada Wykształcenia Publicznego programy, godziny zajęć itd.

Dzieci, przechodzące po ukończeniu szkoły powszechnej niższej do szkoły powszechnej wyższej, średniej lub technicznej, nie są obowiązane do uczęszczania do klasy dodatkowej. Ona ma nosić charakter definitywnego ukończenia nauk. (We Francji w dużych miastach są szkoły powszechne wyższe o kursie dwu- lub trzyletnim dla uczniów, którzy już ukończyli szkołę powszechną niższą. Przedmioty nauk są: rolnictwo, handel, przemysł, gospodarstwo domowe dla dziewcząt; wszystko oczywiście w zakresie wiedzy elementarnej).

Władze gminne mają być poinformowane przez nauczycielstwo o zadaniach tej nowej klasy, a przede wszystkim o tym, że prace ręczne i nauka gospodarstwa są w wychowaniu i w kulturze ludzkiej czynnikiem zasadniczym i równoważnym z pracą czysto intelektualną. Gminy otrzymywać będą od rządu subwencje na budowę i uposażenie klas, jak również należnych do nich świetlic. Przed uzyskaniem wszystkich pomocy szkolnych będą mogły szkoły tymczasowo korzystać z urządzeń szkół powszechnych wyższych lub szkół technicznych, również z usług nauczycieli tych szkół tam, gdzie taka możliwość istnieje.

Nowa ustawa ma służyć również w walce z bezrobociem.

Szkolnictwo w Afryce Zachodniej Francuskiej. Według sprawozdania statystycznego za rok szkolny 1934/35 rozwija się to szkolnictwo pomyślnie. Otóż kilka danych: Wszystkie szkoły tubylców po wsiach są zorganizowane jako niższe rolniczo-hodowlane. Są zaopatrzone w duże tereny pod uprawę zbóż i warzyw, np. szkoła w Dahomey posiada 17 hektarów powierzchni uprawnej. Istnieje rodzaj kooperatyw szkolnych, które niebawem utrzymają się same z uprawy warzyw. W Gwinei np. wyprodukowano w roku szkolnym 1934/35 10 ton warzyw wartości 18 700 franków a wszystkie razem kooperatywy szkolne w Gwinei zainkasowały w tymże roku 33 000 franków. W całej Afryce Zachodniej Francuskiej było w 1935 roku 197 kooperatyw, które przyniosły 173 884 franków dochodu.

Po miastach są szkoły regionalne drugiego stopnia tj. wyższe, rolniczo-rzemieślnicze. W Sudanie, w mieście Bamako jest Dom rzemieślników sudańskich, z którego wychodzą dobrzy fachowcy, którzy mogą posyłać swoje wyroby na wystawy do Francji.

W Gwinei jest duży budynek szkoły rzemiosł. Na Wybrzeżu Kości Słoniowej są również liczne warsztaty rzemieślnicze: dla tkactwa w bawełnie i włóknie roślinnym, koszykarstwa, garncarstwa i wyrobów ze skóry. Gdzie indziej są warsztaty introligatorskie, opakowań dla bananów itp. W sierocińcach metysek w Bamako (Sudan), w Kankanie (Gwinea) i w szkołach żeńskich w Senegalu kształcą się dziewczęta w gospodarstwie domowym i szyciu. Dla złagodzenie bezrobocia, ponieważ nie było zbytu na wyroby rzemieślnicze, musiano z konieczności w r. 1934/35 obniżyć liczbę uczniów w szkołach zawodowych wyższych.

W mieście Katibougou w Sudanie jest od roku 1934 seminarium pedagogiczne, kształcące nauczycieli wiejskich dla wszystkich dzielnic Afryki Zachodniej.

REWIZJONISTYCZNE SUGESTIE W SZKOŁACH NIEMIECKICH

Dobrą metodą zorientowania się w tendencjach rozwojowych poszczególnych państw może być poznanie systemu wychowania oraz nauczania młodzieży w odnośnych państwach. Zaznajomienie się ze szkolnym podręcznikiem geografii krajów europejskich, przeznaczonym dla szkół w Niemczech a wydanym w Lipsku w 1936 r. daje nowe przyczynki do poznania rzeczywistych planów niemieckich wobec Polski, choćby dlatego, że przy omawianiu Polski autor zatraca zupełnie swój naukowy obiektywizm, stosowany przy opisach innych państw. Ponadto przez szczególny układ pytań, na które ma uczeń odpowiedzieć, przez położenie nacisku na pewne obszary Polski, przez zlekceważenie i pominięcie dorobku ostatnich lat — stwarza autor w bezkrytycznych umysłach młodzieży sugestie najwyraźniej rewizjonistyczne.

W podręczniku tym poświęcono omówieniu obszarów polskich cztery strony, w tym pytania wstępne, mapkę i dwie ilustracje oraz tabelaryczne zestawienie wiadomości, tak że tekstu pozostaje dwie strony. W porównaniu z innymi państwami Europy przedstawia się sprawa następująco: Grecja — 8 stron, Turcja — 3, Jugosławia — 5, Włochy — 22, Hiszpania i Portugalia — 11, Francja — 17, Belgia — 4, W. Brytania — 17, Dania — 5, Skandynawia — 16, Finlandia — 3, Państwa Bałtyckie — 3$^1/_2$, Rosja — 16, Rumunia — 5, Węgry — 3$^1/_2$, Czechosłowacja — 6. Zdaniem więc autora należy Polska do małych państw w Europie, które nie odgrywają znaczniejszej roli. Ciekawsza jednak jest treść.

We wstępnych pytaniach na ogólną liczbę 21 dziesięć odnosi się do zagadnień związanych z Państwem Niemieckim i dawną przynależnością terenów polskich do Niemiec. A więc. Jakie części Polski należały do Niemiec? Do kogo należy ujście Wisły? Szerokość korytarza? Odległość Berlina od granic Polski? Linie kolejowe w korytarzu? Przejazd przez Polskę do Prus. Miasta w dawnych ziemiach niemieckich itp. Polska powstała z części (Teilstücke) trzech państw. Mapka podaje obecne granice polityczne i zaznacza naturalnie znowu dawne granice niemieckie tendencyjnie, bo mimo tej złożoności Polski jednak dawnych granic Austrii ani Rosji autor nie podaje. Obszary niemieckie weszły w skład państwa polskiego mimo przewagi osadnictwa niemieckiego i prawie połowy mieszkańców Niemców. W opisie fizjograficznym brak zupełnie danych o Śląsku, Wielkopolsce i Pomorzu; o dostępie do morza i Gdyni autor nie wspomina ani jednym słowem. Uczeń musi nabrać przekonania, że Polska — to Galicja i wyżyna oraz nizina na wschód od Wisły. Opisy tych krain są przy tym grubo tendencyjne.

Nasze pomniki historii i kultury, praca nasza, Gdynia, to wszystko nie istnieje dla autora. Z miast wymienia tylko Warszawę, Wilno, Kraków, Lwów, poza tym nic więcej. Rzut oka na stosunki gospodarcze wymienia jako charakterystyczne cechy: zacofany sposób uprawy roli w Polsce, za wyjątkiem obszarów zachodnich, ongiś niemieckich. Warto też jeszcze zajrzeć do zestawień i pytań końcowych, do wiadomości, które uczeń ma zapamiętać.

1. Co w gospodarce i stosunkach ludnościowych Polski nie jest środkowo-europejskie?
2. Porównaj Polskę i Belgię pod względem składu ludnościowego? (Chodzi o narzucenie przekonania, że Polska jest państwem narodowościowym).
3. Jakie korzyści i szkody ma Polska z zajęcia obszarów niemieckich?
4. Jakie szkody mają Niemcy?
5. Jakie miasta leżą na niemieckich ongiś obszarach?

Na osiem pytań, pięć łączy się z zagadnieniami Państwa Niemieckiego.

Oto jak w świetle faktów wygląda polsko-niemiecki pakt nieagresji. *

DOPISEK REDAKTORA

Prasa i radio — dwie potęgi świata współczesnego. O nich jest mowa w pierwszych dwóch artykułach dzisiejszego numeru, oczywiście w odniesieniu do naszej pracy pedagogicznej. P. kol. Urbański ocenia wartość prasy codziennej dla celów wychowania i nauczania, a p. kol. Padechowicz wykazuje, jak można wykorzystać radio dla celów oświatowych. Zagadnienie prasy ściśle jest związane z sprawą czytelnictwa w ogóle; rozwój prasy przecież idzie w parze z zanikiem analfabetyzmu. Dlatego też przy omawianiu tych palących kwestii podkreśla się zwykle rolę, jaką szkolnictwo może przy tym odegrać. Kol. Urbański oświetla prasę codzienną jako uzupełnienie podręcznika i podaje przykłady, jak w nauce geografii, języka polskiego i arytmetyki można korzystać z wycinków z gazet. Artykuł o radiu łączy się poniekąd z sprawami kultury wsi polskiej, której poświęciliśmy ostatnie zeszyty, gdyż autor ogranicza się do omówienia znaczenia radia dla ludności wiejskiej i małomiasteczkowej, dla której „radio winno stanowić drugą szkołę". Aby oświatowiec mógł należycie wykorzystać audycje radiowe, wyraża kol. Padechowicz życzenie pod adresem Dyrekcji Polskiego Radia, by wydawała osobne biuletyny dla szkół i ośrodków pracy oświatowej na wsi.

Następne dwa artykuły oświetlają znaczenie korespondencji międzyszkolnej. P. kol. Frątczak stawia pytanie, w której klasie rozpocząć korespondencję i wypowiada się za kl. V i VI; tego samego zdania jest i p. kol. Przewoźny. Podkreślam ten szczegół, gdyż obaj autorzy opierają swe uwagi na doświadczeniach zrobionych właśnie w tych klasach. W ramach zeszytu 40-stronicowego nie mogłem niestety pomieścić dwóch dalszych prac na ten sam temat: pp. kol. Jagodzińskiego protokółów z lekcyj w kl. V i spostrzeżeń p. kol. Rodziewicza poczynionych w klasie IV. Artykuły te ukażą się w następnym zeszycie.

Dziś znajdą natomiast Szan. Czytelnicy trzy praktyczne wskazówki. P. kol. Palczewski przedstawia graficznie organizację lekcyj głośnych i cichych w szkołach I stopnia, p. kol. Daszkiewicz nawołuje do współdziałania nauczycieli wszystkich przedmiotów przy nauczaniu poprawnego pisania, podając przykłady z historii, geografii, przyrody i arytmetyki, a p. kol. Stabrawa chciałby chętnie przelać na wszystkich kolegów swą umiejętność przerabiania nieużytecznych żarówek na różne przybory do ćwiczeń przyrodniczych. Oby się poszczęściło! Proszę popróbować, nic się stać nie może: ułamki szkła wpadają do środka żarówki, tak przynajmniej zapewnia szan. autor.

Po części praktycznej następują na 9 stronicach wspomniane w poprzednim dopisku głosy dyskusyjne o programach wychowania. Dla ścisłości muszę zaznaczyć, że uwagi p. kol. Czarneckiego nadeszły do redakcji przed artykułem p. kol. Przewoźnego (Nr 13/1936), dałem je jednakże w tej rubryce, bo się łączą pod pewnym względem z właściwymi głosami dyskusyjnymi. Wypowiadają się one przeciw usztywnieniu dziedziny wychowania i przeciw programom wychowania politycznego w Niemczech czy Rosji Sowieckiej, gdyż „nie mają one tam dobra dziecka na oku, lecz czyjś obcy interes."

Pozostałe stronice zajęły wiadomości z szkół angielskich, francuskich i niemieckich. We Francji dopiero teraz przedłuża się naukę do 14-go roku życia a w Anglii ogłasza się podobną ustawę na trzy lata przed terminem, od którego będzie obowiązywała w całej pełni. U nas bodaj zdarzają się wypadki, że rozporządzenia dochodzą do wiadomości zainteresowanych — na tydzień po terminie. Czyby może otworzyć dyskusję na ten temat? Lepiej nie, bo obawiam się, że otrzymałbym za wiele materiału i zabrakło by miejsca na inne sprawy. Pragnę zwalczać niepunktualność — czynem, wydając „Przyjaciela" punktualnie w ustalonych terminach. Następny zeszyt wyślemy po krótkich feriach świątecznych w dniu 1 kwietnia, ale tylko ... Szan. Abonentom, o czym zechcą pamiętać Ci, którzy dzisiejszy numer otrzymali jeszcze jako okazowy. Wesołego Alleluja. B.